اكتساب اللغة الثانية
مقدمة عامة

SECOND LANGUAGE ACQUISITION
An Introductory Course

الجزء الثاني

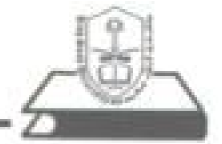
تأليف

سوزان م. جاس
Susan M. Gass

لاري سلينكر
Larry Selinker

ترجمة

د. ماجد الحمد



جامعة الملك سعود
النشر العلمي والمطابع

اكتساب اللغة الثانية

مقدّمة عامّة

Second Language Acquisition: An Introductory Course

الجزء الثاني

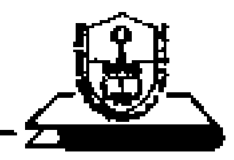
تأليف

سوزان م. جاس
Susan M. Gass
جامعة ميتشجان الحكومية

لاري سلينكر
Larry Selinker
كليّة بيربك، جامعة لندن

ترجمة

الدكتور/ ماجد الحمد
أستاذ مساعد في اللغة واللسانيات
قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب - جامعة الملك سعود



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هذه ترجمة عربية مصرح بها من مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

"Second Language Acquisition: An Introductory Course" 2nd Edition
By: Susan M. Gass and Larry Selinker
©2001, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جاس، سوزان.

اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة/ سوزان جاس؛ لاري سلينكر؛ ماجد الحمد - الرياض، ١٤٣٠هـ.

٤٠٨ ص؛ ١٧سم × ٢٤ سم

ردمك: ٠ - ٤٦٠ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (مجموعة)

٤ - ٤٦٢ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (ج٢)

١- اللغات - تعليم (لغير الناطقين بها) أ. سلينكر، لاري (مؤلف مشارك) ب. الحمد، ماجد (مترجم) ج. العنوان

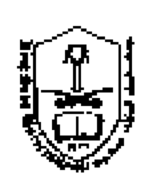
ديوي ٤٠٠,٧ ١٤٣٠/٢٤١٢

رقم الإيداع: ١٤٣٠/٢٤١٢

ردمك: ٠ - ٤٦٠ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (مجموعة)

٤ - ٤٦٢ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (ج٢)

حكمت هذا الكتاب لجنة متخصصة شكلها المجلس العلمي بالجامعة، وقد وافق المجلس على نشره - بعد اطلاعه على تقارير المحكمين - في اجتماعه التاسع للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ المعقود بتاريخ ١٤٢٩/١/٢٥هـ الموافق ٢٠٠٨/٢/٣م.



النشر العلمي والمطابع ١٤٣٠هـ

إهداء المترجم

أمي...

أهدي أول كتاب إليها ...

ابتهاجاً بذكرها...

واشتياقاً لعطرها...

وامتناناً لعمرها...

وكما قيل: "يبقى الإنسان طفلاً حتى تموت أمه، فإذا ماتت هرم"

رحمها الله...

ماجد



إهداء المؤلفيْن

إلى جوش، شريك حياتي، مع حبّي وعاطفتي العميقة.

سوزان جاس

إلى سول ومريم سلينكر

مثال الشجاعة والحكمة.

لقد توفي سول في ديسمبر ١٩٩٧م وأنا أفتقده.

لاري سلينكر

مقدمة المترجم

يحتلُّ حقل اكتساب اللغة، عموماً، موقعاً مركزيًا في النظرية اللسانيَّة الحديثة، إذ استنفدت الأسئلةُ حول ماهية النظام اللغويّ وكيف تُكتسب اللغة الكثيرَ من الأبحاث والدراسات في الخمسين سنةً الماضية. بل إن إحدى الظواهر الأساسية التي جاءت اللسانيات التوليدية لتفسيرها هي الطريقة التي تُكتسَبُ بها اللغة. فاكتساب اللغة في اللسانيات التوليدية فطريٌّ تقوم به أداةٌ خاصّةٌ في عقل الإنسان، ناقضةً بذلك ما كانت تنادي به النظرية السلوكية من أنّ تعلُّم اللغة عادةٌ كالعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من المجتمع المحيط به، اعتماداً على مبدأ المثير والاستجابة (انظر الفصل الثالث في هذا الكتاب).

ولقد امتدّ ذلك إلى حقل اكتساب اللغة الثانية، الحقل المهمّ في اللسانيات التطبيقية applied linguistics، الذي استمدّ أسسه ومبادئه ونظرياته من حقل اللسانيات أساساً، مما جعل الرابط بين اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى وثيق الصلة، إلى الدرجة التي جعلت العلماء والباحثين في كلا الحقلين يشتركون في كثيرٍ من الأفكار والنظريات الأساسيّة في أبحاثهم ودراساتهم، إنما كان مجال التطبيق مختلفاً. ومَن يتابع قراءة هذا الكتاب سيكتشف ذلك بلا ريب.

ويُعدُّ هذا الكتاب من الكتب الأعلام في حقله، ألّفه عَلَمان في هذا المجال هما: سوزان جاس Susan Gass ولاري سلينكر Larry Selinker، اللذان يعدّان من

مؤسِّسي حقل اكتساب اللغة الثانية منذ ستينات وسبعينات القرن الميلادي الماضي، وما زالا يواصلان فيه حتى الآن. ويختصّ الكتاب بالقضايا الأساسيّة التي تتعلق باكتساب اللغة الثانية للراشدين، أو الكبار (في مقابل الأطفال أو مرحلة ما قبل البلوغ). وهو بذلك، كطبيعة الحقل عموماً، يتطرَّق إلى قضايا كثيرة، تربط بين اكتساب اللغة وحقولٍ أخرى أهمها: اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية وعلم تعليم اللغات. وقد تضمّنت فصولُ الكتاب هذه القضايا، وكشفت ملابساتها، وفصّلت في الآراء العلمية بشكلٍ سلسٍ جذاب، دون تفصيلٍ مملّ، أو اختصارٍ مخلّ. فجاء الكتاب، سواءً في طبعته الأولى التي نُشرت عام ١٩٩٤م أم في طبعته الثانية عام ٢٠٠١م، مرجعاً أساسيًّا لكثيرٍ من طلبة الدراسات الجامعيّة الأوليّة وطلبة الدراسات العليا.

وقد كان هذا أحد الدوافع المهمّة وراء ترجمة الكتاب إلى العربية، إلا أن الدافع الأهمّ هو الفقر الواضح في الكتب والمراجع والأبحاث التي تنضوي تحت حقل اكتساب اللغة الثانية في المكتبة العربيّة، بل حقل اكتساب اللغة الأولى أيضاً، ومن هنا جاءت هذه الترجمة. فهو كتابٌ حديثٌ مفيد، لا يَستغني عنه طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في الجامعات العربية، خصوصاً في أقسام اللغة العربية وآدابها، وأقسام اللغة الإنجليزية وآدابها، وأقسام اللسانيات التطبيقية، وأقسام تعليم اللغات الثانية أو الأجنبيّة، وأقسام كليات اللغات والترجمة، وأقسام المناهج وطرق تدريس اللغات في كليات التربية، وغيرها من الكليات والأقسام التي تهتمّ باللغات وتعليمها وتعلُّمها. بل هو مفيدٌ أيضاً لطلاب أقسام علم الاجتماع وعلم النفس فيما يتعلّق بالجوانب النفسية والاجتماعية المصاحبة لاكتساب واستعمال اللغات الأولى والثانية.

ويميِّز هذه الطبعةَ، كما قال مؤلّفا الكتاب، الفصلان الجديدان المضافان إليها، وهما الفصلان ٤ و١١: اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الأطفال، وتعلُّم

اللغة الثانية في قاعة الدرس. بالإضافة إلى أن المؤلفين قسَما الفصل الخامس في الطبعة الأولى ليكوّن الفصلين السادس والسابع في هذه الطبعة (اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، والنحو العالميّ)، ليصبح مجموع الفصول في هذه الطبعة ١٤ فصلاً مقارنةً بأحد عشر فصلاً في الطبعة الأولى. كما يحتوي الكتاب فصولاً مهمة أخرى تدور حول تحليل معلومات اللغة البينية (وهي لغة المتعلم منذ بداية تعلّمه اللغة الثانية وحتى اكتسابه تلك اللغة) تحليلاً إحصائياً، وكذلك حول دور اللغة الأصلية في اكتساب اللغة الثانية. وهناك فصل عن دور المجتمع في اكتساب اللغة الثانية، وآخرُ عن المؤثِّرات غير اللغوية في اكتساب اللغة الثانية، وغيرها من الفصول المهمة الأخرى.

أما فيما يختصّ بالمصطلحات، فقد استعملتُ ما كان منها مستقراًّ في مجال اللسانيات واكتساب اللغة الأولى والثانية والعلوم المتعلّقة بهما، وكان الاعتماد في ذلك على معاجم عدة، من أهمها:

١- بعلبكي، رمزي منير، ١٩٩٠م، *معجم المصطلحات اللغوية: إنكليزي- عربي*. الطبعة الأولى. بيروت: دار العلم للملايين.

٢- مبارك، مبارك، ١٩٩٥م، *معجم المصطلحات الألسنية: فرنسي- إنجليزي- عربي*. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر اللبناني.

وربما كانت هناك محاولاتٌ لاستحداث مصطلح عربيٍّ غير موجودٍ في معاجم المصطلحات المتخصِّصة، مثل مصطلح *الاستنساخ* الذي يقابل مصطلح ***replication***، وهي محاولاتٌ قليلةٌ على أيّ حال. وقد حاولتُ صارماً أن أحافظ على اطّراد استعمال المصطلح العربي نفسه حيثما ورد في الكتاب، إلا أن تلك الصرامة ربما تلينُ في قليلٍ من المواضع، خصوصاً أن المؤلِّفَيْن نفسيهما قد نوّعا في استعمال مصطلحين أو أكثر لمفهومٍ واحد. فقد أُستعمل، مثلاً، مصطلحا *الاكتساب* ***acquisition*** *والتعلّم* ***learning*** بالمعنى

نفسه تقريباً خلال الكتاب الأصل، وفي الترجمة كذلك، ما لم يُشَرْ إلى التفريق بينهما (انظر الفصل الثامن، وبالأخص ٨،٢،١). كذلك أُستعمل المصطلحان *البيانات اللغوية* و*المعلومات اللغوية*، في الطبعة العربية، مترادفَيْن في مقابل المصطلح الإنجليزي *linguistic data*. وينطبق الأمر نفسه على مصطلحي *information* و*knowledge*، فهما يقابلان المصطلحين العربيين *معلومات* ومعرفة على التوالي، إلا أنهما ربما يُستخدمان مترادفين أيضاً، سواءٌ في لغة الكتاب الأصليّة أم في لغته العربية. وهذه أمثلةٌ فقط لما يرد في هذا الباب، وإن كانت قليلةً في المجمل.

وينبغي أن أشير هنا إلى أنني حرصت على ترجمة الأمثلة التي أوردها المؤلفان إلى العربية. فإذا كان المثال شاهداً على قضية تركيبيّة أو صرفيّة أو صوتيّة يعالجها الكاتبان، فقد أوردتُ المثال بلغته الأصلية مع ترجمته إلى العربية، ثم شرحتُ المقصود من الاستشهاد بذلك المثال، إذا لم يكن القصد واضحاً في سياق النص الأصلي. أما إذا كان المثال شاهداً على قضايا تتعلّق بتداوليّة اللغة، أو تأثير السياق الاجتماعي، أو المؤثّرات غير اللغوية وما أشبهها (انظر معظم الأمثلة في الفصول ٩، و١٠، و١١، و١٢)، فقد حرصت على نقل المثال إلى العربية دون إيراده باللغة الإنجليزية؛ وذلك أن القصد يظهر بالترجمة، ويصبح الفهم ممكناً دون الحاجة إلى إيراد المثال بلغته الأصلية. وأرى أن نقل معظم أمثلة الكتاب إلى العربية، أو شرح المقصود منها، مهمٌّ في توضيح القضايا التي عالجها المؤلفان في كتابهما، كي تتحقّق الفائدة المرجوّة للمهتمين بحقل اكتساب اللغة.

وأما الهوامش فكلها من عمل المؤلفَيْن إلا ما خُتمت بكلمة (المترجم)، فقد وضعتها لتفسير بعض قواعد النحو في العربية أو الإنجليزية، أو لتوضيح المقصود من إيراد بعض الأمثلة والشواهد ولم يكن ظاهراً في متن الكتاب ، أو لذكر بعض المراجع عن اللغة العربية خاصةً فيما يتعلق بالقواميس اللغوية. وقد جاء في نهاية

الكتاب ثَبْتٌ بالمصطلحات العربية والإنجليزية، وفهرسٌ للمؤلفين، ثم فهرس الموضوعات أخيراً.[1]

وينبغي أن أشير في هذه المقدمة إلى أنني اطلعت بعد إتمام العمل على ترجمةٍ للطبعة الأولى من هذا الكتاب التي صدرت في ١٩٩٤م، قام بها محمد الشرقاوي وصدرت عن المجلس الأعلى للثقافة في مصر سنة ٢٠٠٣م ضمن المشروع القومي للترجمة الذي يتبناه المجلس. ولاحظت أن هناك فروقاً جوهرية بين هذه الترجمة التي بين يديك، أيها القارئ الكريم، وبين تلك الأخرى، لا بدّ من الإشارة إليها، ولو على عُجالة، في هذه المقدمة.

فأول الفروق أن الترجمة الحالية هي ترجمةٌ للطبعة الثانية من الكتاب الأصلي التي صدرت عام ٢٠٠١م، بينما كانت الأخرى ترجمةً للطبعة الأولى التي صدرت عام ١٩٩٤م، وقد بيّن المؤلفان الاختلاف الكبير بين الطبعتين، والإضافات المهمة التي أضيفت في هذه الطبعة الثانية، وقد أشير إلى هذا سابقاً (انظر ص "ك" من هذه المقدمة).

والفرق الثاني بين الترجمتين أن هذه الترجمة اعتنت عنايةً شديدةً بالأمثلة والشواهد، إذ نُقلت هذه الأمثلة إلى اللغة العربية، بالطريقة التي يستفيد منها القارئ العربي إلى أبعد مدىً (انظر ص ل–م من هذه المقدمة). أما الترجمة الأخرى فلم تهتمّ بالأمثلة والشواهد أبداً، إذ لم يُنقل منها شيءٌ إلا مثالان أو ثلاثة فقط، جيء بمقابلٍ لها في العربية (انظر الفصل الأول من تلك الترجمة، قسم ١,٣,٢)، ونُقلت عدة أمثلة أخرى بلغتها الأصلية دون ترجمة (انظر ص ٢٠، و٢٥، و٢٦ على سبيل المثال، في

---

(١) لقد وردت بعض الأخطاء عند المؤلفين خاصةً في فهرس المؤلفين، حيث استدركت عليهم بعض الأسماء التي وردت في الكتاب، ولم تُذكر في الفهرس (على سبيل المثال، لم يرد اسما جراين Grain وكول Cole في فهرس المؤلفين في النسخة الأصلية من الكتاب). وأظنّ هذا من السهو، فقد يسهو الإنسان ويخطئ عدداً من الأخطاء في عملٍ صغيرٍ حجمه، مباشرٍ موضوعه، فما بالك بعملٍ علميٍّ، عدد صفحاته ٤٨٨ في أصله، وتجاوز ٧٠٠ صفحة في ترجمته؟!(المترجم)

تلك الترجمة). وما عدا ذلك فلم تكن هناك أمثلةٌ توضّح المقصود، رغم أن الكتاب بطبعتَيه يعتمد اعتماداً كبيراً على الأمثلة والشواهد في توضيح القضايا الشائكة والمعقدة التي عالجها المؤلفان بذكاء ومهارة.

أما الأشكال والجداول، فقد نقلتها كلّها في هذه الطبعة مترجماً محتواها ترجمةً كاملة تُبيِّن المغزى من إيرادها، بينما لم يورد مترجم الطبعة الأولى أيًا منها، إلا عدداً محدوداً من الجداول لا يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة. وفي هذا قصورٌ واضح في تلك الترجمة، إذ إن كثيراً من الأشكال والجداول مهمةٌ جداً في توضيح الفكرة التي يتناولها المؤلفان، بل ربما لا تتضح الفكرة أبداً دون أن يكون أمام القارئ الشكلُ أو الجدول المقصود؛ ولذلك حرصتُ على نقل جميع الأشكال والجداول إلى الترجمة العربية، وكان هذا هو الفرق الجوهريّ الثالث بين الترجمتين.

وأخيراً، يكمن الفرق الرابع في أن هذه الترجمة نَقلت القسم الخاص الذي يورده مؤلفا الكتاب في آخر كلّ فصل، وجاء تحت اسم (قضايا للمناقشة)، بينما لم ينقل مترجم الطبعة الأولى أيًا منها، بل اكتفى بإيراد المصادر التي اقتبس منها المؤلفان بعض تلك القضايا في آخر الكتاب بعد المراجع، رغم أن معظمها من إعداد المؤلفين نفسيهما. ولا يخفى أن تلك القضايا تضيف فرقاً جوهرياً بين الطبعتين، إذ إنها مهمةٌ جداً للدارسين في هذا الحقل، وستكون تلك القضايا معيناً لا ينضب للأساتذة الأجلاء الذين يستخدمون هذا الكتاب مع طلابهم، في توضيح جوانب هذا الحقل، وتدريب طلابهم عليه.

هذه أهم الفروق التي تميَّزت بها هذه الترجمة، آمل أن أكون قد بيَّنتها للقارئ الكريم تبياناً علميًا يقوم على الحقائق والبراهين.

وأختم هذه المقدّمة هنا بشكر مركز الترجمة في جامعة الملك سعود، الذي تكفّل بطباعة هذا الكتاب وشراء حقوق الترجمة العربية من الناشر. والشكر موصولٌ

بصفةٍ خاصّة إلى الأستاذ الدكتور / محمود منشي ، مدير مركز الترجمة ، على لطفه وعونه وسعة صدره وتوجيهاته القيِّمة ، ما أزاح عن المترجم عناءً كبيراً ، ووفّر وقتاً طويلاً. كما لا يفوتني أن أشكر كلّ من قرأ هذا الكتاب وقدّم ملحوظاتٍ وتصويباتٍ استفدت منها كثيراً. وأشكر كذلك الأساتذة الكرام الذين قاموا بتحكيم هذا الكتاب على ملحوظاتهم المفيدة ، التي ساعدت في الوصول بهذا الكتاب إلى ما هو عليه الآن.

وأتمنى ، أخيراً ، لجامعة الملك سعود كلَّ توفيقٍ وتقدُّمٍ وازدهارٍ علميٍّ وبحثيٍّ ، يليق بمكانتها وتاريخها العريق ، آملاً أن يكون لهذا الكتاب في نسخته العربية قبولٌ بين المتخصِّصين في مجاله من علماءَ وباحثين ، وأساتذةِ جامعاتٍ وطلابٍ في مراحل التعليم العالي المختلفة.

ماجد الحمد



تصدير المؤلفيْن
PREFACE

هذا كتابٌ عن اكتساب اللغة الثانية، فهو، لذلك، يعالج الطرق التي يتمُّ بها تعلُّم اللغات الثانية. وسوف نلتزم بمنهجٍ متعدِّد المفاهيم، حيث إن ما اخترناه ليُعرض في هذا الكتاب يمثِّل الأبحاث التي انبثقت من مفاهيم أخرى راسخة الجذور. ومحتوى هذا الكتاب مقصور، في معظم أجزائه، على مناقشة اكتساب اللغة الثانية لدى الراشدين، رغم أننا ضمَّنّا في هذه الطبعة فصلاً عن اكتساب لغة الطفل: الأولى والثانية.

وهذا الكتاب هو الطبعة الثانية من كتابٍ طُبع أصلاً في عام ١٩٩٤م، حيث تمّ تحديثه بإضافة بعض الأقسام، كما أُعيدت كتابة بعضها الآخر في حالاتٍ أخرى، وكذلك أضيفت بعض الفصول أيضاً. وقد أدخلنا في هذه الطبعة، على وجه الخصوص، فصلاً يعالج اكتساب اللغة لدى الأطفال، وفصلاً آخر عن التعليمات في تعلُّم اللغة الثانية.

لقد صُمِّم الكتاب على شكل مقدِّمةٍ ليُدرَّس لطلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا على حدٍّ سواء. والهدف من ذلك أن نجعل ما يحتويه من معلومات متاحاً للطلاب الذين ينحدرون من شتى أنواع الخلفيات المعرفية، مثل اللغة و/أو اللسانيّات. وكذلك يمكن استعماله مع أولئك الذين ليس لديهم خلفيّةٌ، أو لديهم خلفيّةٌ بسيطة، في هذه الميادين. ولقد انبثق الكتاب من اعتقادنا

بأن تعقيدات الحقل يمكن، بل ينبغي، أن توضع أمام انتباه كثيرٍ من الطلاب: أولئك الذين يقصدون إلى المضيّ قدماً داخل الحقل، وأولئك الذين ينحصر اهتمامهم بظاهرة تعلُّم اللغة الثانية المهيمنة.

ويبدو أن لكلّ امرئٍ رأيه الخاص في اكتساب اللغة. فحتى عندما نُسأل عن وظيفتنا في حوار عاديّ مع شخصٍ يجلس بجانبنا في الطائرة، نجده يُبدي رأياً حول اكتساب اللغة الثانية: بعضه دقيق، وبعضه ليس كذلك. ولقد قصدنا من وراء هذا الكتاب أن نساعد على وضع المعلومات واضحةً في هذا الميدان من البحث المتشابكة فروعه.

وحقل تعلُّم اللغة الثانية هو حقلٌ قديمٌ جديدٌ في الوقت نفسه. فهو قديمٌ بمعنى أن العلماء قد شُغفوا، لقرونٍ طويلة، بالأسئلة التي تطرحها طبيعة تعلُّم اللغة الأجنبية وتدريس اللغة، وجديدٌ بمعنى أن الحقل، كما هو الآن، لا يزيد عمره على ٤٠ سنةً. فقد كانت معظم مقالات العلماء العلميّة، في الجزء المبكّر من النسخة الحديثة، تركّز على تدريس اللغة، أما تعلُّم اللغة فكان أمراً ثانويًّا فقط. فالدافع لدراسة تعلُّم اللغة، بعبارةٍ أخرى، أتى من الاهتمامات التدريسيّة.

وقد تطوّر حقل اكتساب اللغة الثانية، في السنوات الخمس والعشرين الماضية، إلى حقلٍ مستقلٍ قائمٍ بذاته، له موضوعاته البحثيّة الخاصّة به. فقد شهدنا، بالإضافة إلى ذلك، زيادةً في عدد المؤتمرات (ذات الطابع النظريّ والموضوعي) تعالج بشكلٍ خاصٍ اكتساب اللغة الثانية، كما شاهدنا أيضاً جلساتٍ خاصّة حول اكتساب اللغة الثانية كانت جزءاً من مؤتمراتٍ أشمل في اختصاصها. كما أصبح لهذا الحقل أيضاً مجلاّته العلميّة المكرّسة بشكلٍ خاصٍ للأبحاث المتعلقة به (*دراساتٌ في اكتساب اللغة الثانية* ***Studies in Second Language Acquisition***؛ *تعلُّم اللغة* ***Language Learning***؛ *أبحاث اللغة الثانية* ***Second Language Research***)، بالإضافة إلى مجلاتٍ علميّةٍ أخرى

تشكّل دراسات اللغة الثانية جزءاً أساسيًا منها (مثلاً: *اللسانيات التطبيقيّة Applied Linguistics*، *اللسانيات النفسية التطبيقيّة Applied Psycholinguistics*). وأخيراً، فقد ظهرت الآن كتبٌ عديدةٌ محكّمة تعالج موضوعات فرعيّة من الحقل (مثلاً: النقل اللغوي language transfer؛ المُدخل اللغوي language input؛ التنوُّع اللغوي language variation؛ النحو العالميّ Universal Grammar؛ الفترة الحرجة Critical period)، كما ظهرت أيضاً، في السنوات الأخيرة، كتبٌ تهتمُّ بكاملها بالمناطق الفرعية من هذا الميدان، ويطرق البحث فيه.

والسمةُ الجديرةُ بالملاحظة في حقل اكتساب اللغة الثانية أنه ميدانٌ يتداخل مع علومٍ أخرى متعدّدة. فالبحث في اللغة الثانية ينصبّ على محاولة الإجابة عن السؤال العامّ الآتي: كيف تُتعلَّم اللغات الثانية؟ كما أن العلماء ينظرون إلى هذا العلم من خلفياتٍ علمية متنوّعة: علم الاجتماع sociology، علم النفس psychology، التربية education، واللسانيات linguistics، دون حاجةٍ إلى الاستقصاء في ذلك. ولهذا كله تأثيراتٌ إيجابيّة وأخرى سلبيّة على اكتساب اللغة الثانية، إذ يتمثّل التأثير الإيجابيّ في أننا سنكون قادرين، من خلال تعدُّد الرؤى، على النظر إلى صورةٍ أغنى من الاكتساب، وهي صورةٌ تبدو أكثر تمثيلاً لظاهرة الاكتساب من ناحية أن تعلُّم لغةٍ ثانية يتضمّن، دون شكٍّ، عوامل تتعلّق بعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، واللسانيات. ومن ناحيةٍ أخرى، هناك وجهات النظرِ المتعدّدة حول ما يُعدّ نظاماً فرديًا محيّراً. لأن العلماء المهتمّين باكتساب اللغة الثانية من إطاراتٍ بحثيّة مختلفة (متعاكسة غالباً، وغير متوافقة ظاهريًا) غير قادرين في الغالب على الحوار مع بعضهم البعض؛ لأن لكلٍّ وجهة نظر طريقتها الخاصّة في النظر إلى المعلومات اللغوية، وطريقتها الخاصّة في البحث. ولهذا يحاول هذا الكتاب أن يجمع هذه الخيوط المتباينة، لوضعها في إطارٍ بحثيٍّ متماسك، كما يحاول أيضاً، وهذا هو المهمّ، أن يجعل الحقل متاحاً لأعدادٍ كبيرة من الطلاب.

شكرٌ وتقدير Acknowledgment

هناك كثيرٌ من الناس الذين ندين لهم بفضلٍ كبير. ويأتي على رأس القائمة جوش آرد Josh Ard الذي ساعدنا في كثيرٍ من أقسام الكتاب، حيث أمدّنا بمعلوماتٍ تفصيليّة عن بعض الفصول. وكنّا، من خلال مناقشاتنا معه، أقدر على تحديد الموضوعات التي لها علاقةٌ بهذا الكتاب وتلك التي ليس لها علاقة به. كما زوّدنا أيضاً بمفاتيحَ قيّمةٍ حول ما يمكن أن يحتويه كتابٌ تعليميٌّ استهلاليٌّ، أحد أهدافه أن يُطوِّع حقل اكتساب اللغة الثانية ليكون منقّفاً وممتعاً للمبتدئين. كما أدّت قراءته للنصّ مراتٍ عدّة إلى تغييراتٍ رئيسيّة وأخرى ثانوية خلال كتابة هذا الكتاب. كذلك قرأت إنديا بلوف India Plough الطبعةَ الأولى بكاملها مراتٍ كثيرة محتوىً وأسلوباً. وكان لها تعليقاتٌ ثاقبة على كلِّ فصل، حيث لم تتردّد في إطلاعنا على أي جزءٍ بدا لها غامضاً أو خاطئاً. كما قرأت إيلديكو سفيتيشس Ildiko Svetics الطبعةَ الثانية، مما كان لها دورٌ كبيرٌ في إنقاذنا من الحرج. وكانت تعليقاتها شاملةً متميّزة، إذ إنها درَست أجزاءً من هذا الكتاب مراتٍ عديدة. وعلّقت أوشا لاكسمانام Usha Laksmanam على هذا الكتاب في جميع مراحل كتابته قبل الطباعة. كما درَست، أيضاً، أجزاءً من الطبعة الأولى، فكانت أقدرَ على رؤية بعض المشاكل والنواقص من وجهة نظرٍ تعليميّة. فهي لم تزوّدنا باقتراحاتٍ لموضوعاتٍ جديدة فحسب، بل كانت معنا أيضاً، في كثيرٍ من الحالات، لتتأكّد بأننا أنجزناها على الوجه الصحيح. كذلك نريد أن نشكر كارول كيناهان Carol Kinahan ولورا فابري شنايدر Laura Fabbri Schneider لمساعدتهما التفصيليّة في النسخة النهائيّة. وإذ نعبّر عن امتناننا لهؤلاء الأشخاص، نتمنّى لو استطعنا أن نلومهم أيضاً لأيِّ أخطاءٍ (حقيقيّة أو جدليّة) وقعت في هذا الكتاب ولكنّ أخلاق العلماء لا تسمح لنا، للأسف، بهذه النرجسيّة؛ لذلك فإننا نتحمّل وحدنا كلَّ الأخطاء الواردة في الكتاب.

ويستحقّ زملاؤنا في العمل وأصدقاؤنا في الحقل لفتةً خاصّة، إذ رغم أنهم لم يقرؤوا كلُّهم مخطوطة الكتاب، ولم يوافقوا جميعاً على النتائج التي خَلُصنا إليها من كتاباتهم الخاصّة، إلا أنهم كانوا جميعاً مؤثّرين في تفكيرنا وتطوُّرنا خلال المدة التي قضيناها في البحث في هذا الحقل. ولا نستطيع ذكرهم جميعاً لكثرتهم، لكنهم يعرفون أنفسهم ونحن نشكرهم.

وعند الإعداد لهذه الطبعة الثانية، التمست لنا جوديث آمسل Judith Amsel، محرِّرتنا الأولى في مطابع لورنس إيرلبوم Lawrence Erlbaum Associates، وجهاتِ النظر وردات الأفعال من قُراء الطبعة الأولى لهذا الكتاب. ولم نكن نعرف هؤلاء في معظم الحالات، لكننا نأمل أنك سترى اقتراحاتك المتميّزة منعكسةً في هذه الطبعة الجديدة. وبالرغم من أنك مجهولٌ بالنسبة لنا، إلا أننا نأمل أن تقبل امتناننا وتقديرنا. كما نشكر جوديث شكراً جزيلاً أيضاً على حثّنا على إنجاز هذه الطبعة الثانية، ونقدّر تشجيعها لنا وصبرها علينا.

وكان لنا الشرف أن نعمل مع بيل وبير Bill Webber، محرِّرنا الحاليّ، والموظفين في لورنس إيرلبوم. فكفاءتهم مما تجدرُ الإشارةُ إليها بالبنان، ونحن نقدّر صبرهم خلال كلِّ مراحل هذا المشروع تقديراً عظيماً.

ولا بدّ أخيراً أن نشكر طلابنا خلال السنوات الماضية، حيث جرّبنا هذه المادّة في مقرّراتنا الاستهلاليّة، واختبرناها مراتٍ عديدة. ولم يتردّدوا في لفت انتباهنا حيثما كانت المادّة غامضةً، أو كان من الضروريّ إجراء مراجعة لها. ومرةً أخرى، هناك كثيرون جداً منهم يستحقون الشكر شخصيًّا، لكنهم هناك في مكانٍ ما، يدرسّون غالباً مقرّراتٍ في اكتساب اللغة الثانية، ونأمل أنهم أفادوا من هذه المادّة المقدّمة هنا في مقرّارتهم، بقدر ما أفدنا نحن من آرائهم وملاحظاتهم.

وإليك، أيها الطالب الذي سوف يستعمل هذا الكتاب: لقد زوّدناك بخلاصةٍ لما هو معروفٌ اليوم في حقل اكتساب اللغة الثانية، ونأمل أن يكون هذا الكتاب بداية

لبحثٍ أعمق في طبيعة العمليّة التعلُّميّة. وكما نأمل، أيضاً، أن يثير النصُّ نفسُه فضولك لقراءته والاستمتاع به، إلا أنه من المهم أيضاً، بدرجةٍ موازية، التركيز على ما وضعناه من النشاطات المُلحقة في آخر كلِّ فصل. ففي اعتقادنا أن العمل على معلوماتٍ لغويةٍ مُنظّمة مهمٌّ وضروريٌّ بقدر قراءة نصوصٍ مُلخّصة لما هو معروفٌ عن الحقل. وتسمح هذه المسائل للطلاب أن يحصلوا على معرفةٍ أوليّة عما يفعله المتعلمون، وعما لا يُنتجونه. وقد وجدنا أن الخبرة المباشَرة ضروريّة لإتمام عمليّة التعلُّم بكاملها، إذ أحلنا في المتن إلى كتاب النشاط المصاحب (*Second Language Learning: Data Analysis*– جاس وسوراس Sorace وسلينكر، ١٩٩٩م) حيثما شعرنا أنّ ذلك مفيد. فمجموعات المعلومات اللغوية الموجودة في كتاب النشاط هذا تساعد في إرشاد الطلاب إلى رؤية المعلومات اللغوية من وجهة نظر المتعلِّم، بدلاً من وجهة نظر المحلِّل اللغوي فقط.

إن العنوان الفرعي لهذا الكتاب هو *مقدِّمة عامّة*، ومن المعروف جيداً في دوائر اكتساب اللغة الثانية أنه من الصعب الوصول إلى معالجة عامّةٍ حقيقيّة للقضايا المتعلّقة بحقلنا. وقد حاولنا جاهديْن، ونأمل أن نكون قد نجحنا في محاولتنا، كما نأمل أننا قد نجحنا في جعل جوهر هذا الموضوع مرتبطاً بشريحةٍ واسعةٍ من الطلاب.

– سوزان جاس

– لاري سلينكر

المحتويات

الصفحة

الجزء الثاني

الفصل التاسع

اللغة البينية في السياق
INTERLANGUAGE IN CONTEXT

يركّز هذا الفصل على المتغيّرات السياقية والاجتماعية الخارجية التي تؤثّر في تعلّم اللغة الثانية وإنتاجها. والمقدمة المنطقية للبحث في اكتساب اللغة الثانية المبنيّ على اللسانيات الاجتماعية تتركّز في أن معلومات اللغة الثانية لا تمثّل ظاهرةً ساكنة، حتى في نقطةٍ معينةٍ من الزمن. فهناك متغيّراتٌ خارجيّة عدة (مثل المهمة الخاصة المطلوبة من المتعلم، والحالة الاجتماعية للمحاور، والفروق بين الجنسين، وهلمّ جرًّا) تؤثّر في إنتاج المتعلم. ويتمثّل التأثير الناتج في أن المتعلمين ينتجون أشكالاً مختلفة تعتمد على متغيّرات خارجية. وسنبدأ نقاش مثل هذه المتغيرات بنظرةٍ على التنوّع في اللغة البينية.

(٩,١) التنوُّع Variation

يبدو أن اللغات البينية تحتوي تنوُّعاً أكثر مما تحتويه اللغات الأصلية. فعلى سبيل المثال، ربما ينتقل متعلمٌ بين صيغتين ليعبِّر عن الوظيفة اللغوية نفسها. وفيما يأتي مثالان ينتقل فيهما المتعلم بين *no* و*not*، وهما في (٩,١ و٩,٢):

My husband not here. (٩,١)

زوجي ليس هنا.

No English. (٩,٢)

لا إنجليزية.

ولكن ما مصدر هذا التنوّع؟ ناقشنا في الفصل ٨ مصدراً واحداً للتنوّع يتعلق بتنوّع استعمال صيغتي النفي : *no* و*don't*. فقبل كلّ شيء، كان التنوّع في استعمال هاتين الصيغتين غير منتظم. بمعنى أن الصيغتين كانتا تُستعملان بالتبادل دون اختلافٍ واضح في المعنى. ومع زيادة المهارة اللغوية، أصبح الاستعمال غير المنتظم لهاتين الصيغتين مصدراً لفرضيّاتٍ حول استعمالهما. فقد أصبح هناك تأسيسٌ تدريجيٌّ لما يُسمّى علاقة واحد- إلى- واحد في الشكل/الوظيفة. فكان التنوّع بالتالي الخطوة الأولى نحو الظهور النهائي لاستعمال اللغة الهدف. وها هنا مثالٌ مشابه من أليس (١٩٨٤م) في وصفه لولدٍ في الحادية عشرة، يتكلم البرتغالية لغةً أصلية ويتعلم الإنجليزية. وقد أنتج القولين الآتيين :

No look my card. (٩,٣)

لا تنظر بطاقتي.

Don't look my card. (٩,٤)

لا تنظر بطاقتي.

وقد أنتج هذا الطفل، خلال شهره الأول في المملكة المتحدة، ١٨ قولاً منفيًّا، مستعملاً *no* في ١٧ منها، ومستعملاً *don't* مرةً واحدةً فقط (٩,٤). وفي الشهر التالي، كانت هناك زيادةٌ في استعمال *don't* بالرغم من بقاء *no* أكثر تكراراً. أما في الشهر السادس، فقد أصبح النفي باستعمال *not* أكثر تكراراً : أيّ تناقص عدد *no*، وتزايد عدد *don't*. وفي وسط الفترة الانتقاليّة، كان هناك تنوّعٌ مهمٌّ بين الصيغتين.

ويمكن أن نرى معلوماتٍ لغوية مشابهة في مجال النظام الصوتي. فقد وجد جاتبونتون Gatbonton (١٩٧٨م)، في دراسة مقارنة لثلاثة أصوات: [θ] كما في *teeth* (الثاء في مُغيث)، و[ð] كما في *soothe* أو *the* (الذال في حَنيذ أو ذَنب)، و[h] كما في *behind* (الهاء في بهيام)؛ أن المتعلمين يبدؤون بصوتٍ واحدٍ في كلّ البيئات اللغوية، ثم يدخل صوتٌ ثانٍ إلى النظام في وقتٍ لاحق، ليصبح هذا الصوت الثاني في تنوّعٍ حرٍّ مع الأول. وتتضمّن المراحل اللاحقة تصنيف الصيغ في بيئاتها المناسبة.

(٩,٢) التنوُّع المنتظم Systematic Variation

هناك نوعٌ آخر من التنوّع ربما يحدث في المراحل المبكّرة، ألا وهو التنوّع المنتظم. ويحدث التنوع المنتظم عندما يختلف صوتان أو صيغتان نحويّتان أو أكثر بحسب السياق. فبعض التنوّع منشؤه لغويّ، وبعضه الآخر منشؤه لغويٌّ اجتماعيّ. وسنعالج أولاً التنوّع ذا المنشأ اللغويّ.

(٩,٢,١) السياق اللغويّ Linguistic Context

في دراسةٍ بحثت التنوّع الصوتي لدى ناطقين أصليين باليابانية يتعلمون الإنجليزية، وجد ديكرسون Dickerson (١٩٧٥م) أن الصوت الهدف /r/ حين يقع قبل صائتٍ منخفض low vowel ([a] مثلاً) يكون أكثر تكراراً من استعماله قبل صائتٍ وسطيّ mid vowel (مثلاً: [I]، [E]، أو [O])، ويكون حين يُستعمل قبل صائتٍ وسطيّ، أكثر تكراراً من استعماله قبل صائتٍ مستعلٍ ([i] أو [u]). وقد أُخذ الشكل رقم(٩,١) من ديكرسون وديكرسون (١٩٧٧م). فقد وُضعت خمسة أشكالٍ من نطق الصوت الإنجليزي /r/ أمثلةً على أنها وظيفة البيئة الصوتيّة التي تظهر فيها.

وتحتوي اليابانية على الفونيم /r/ ولكن ليس على الفونيم /l/. والفونيم /r/ يُدرَك صوتيًّا على أنه [ɾ]. والصوت [l] هو تنوّعٌ ألوفونيٌّ للفونيم /r/.



تنوّعات الصوت /ر/ لدى متعلمين يابانيين للإنجليزية:

[ð] مُستلٌ غير مثنٍ إلى الخلف مجهور voiced nonretroflexed flap

[ĭ] مُستلٌ جانبيٌ مجهور voiced lateral flap

[l] جانبيٌ مجهور voiced lateral

[ř] مُستلٌ مثنٍ إلى الخلف مجهور voiced retroflexed flap

[r] نصف صامت مثنٍ إلى الخلف مجهور voiced retroflexed semiconsonant

الشكل رقم (٩,١). نطق الصوت الإنجليزي /ر/ في ثلاث بيئات لغوية مختلفة.

(المصدر من:

W. "Interlanguage phonology: Current research and future directions," In S. Corder & E. Roulet (Eds.), *The notions of simplification, interlanguages and pidgins in their relation to second language learning* (Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neufchatel, pp. 18-29, by L. Dickerson & W. Dickerson, 1977, AIMAV /Didier). طُبع بإذن

وكما نرى، فإن التنوّعات المختلفة لم تُستعمل وحسب، بل إن النمذجة تختلف أيضاً بناءً على الصائت التالي.

وبالمثل فقد نظر ساتو (١٩٨٤م) إلى إنقاص عناقيد الصوامت في الإنجليزية لدى طفلين فيتناميين. وقد وُضعت أمثلةٌ على هذا الإنقاص في الجدول رقم(٩,١).

فقد لاحظ ساتو فرقاً في إنتاج عناقيد الصوامت في اللغة الهدف بحسب وقوع العنقود في بداية المقطع أو في آخره. فالعناقيد التي في بداية المقطع كانت تُنتج بدقّةٍ أكثر من العناقيد التي في نهاية المقطع.

الجدول رقم(٩,١). إنقاص عناقيد الصوامت الإنجليزية لدى الأطفال الفيتناميين.

الإنجليزية القياسية	إنتاج المتعلم
[grow] 'grow'	[gow]
[pleis] 'place'	[peleis]
[læst] 'last'	[læ]

المصدر: مأخوذ من سالو (١٩٨٤م).

وقد وُجد أن السياق اللغويّ يؤثّر في الصرف والنحو أيضاً. ففي الصرف، درس ينغ Young (١٩٩١م) استعمال متعلمي اللغة الثانية لعلامات الجمع. ففي دراسة لناطقين صينيين يتعلمون الإنجليزية، جمع ينغ معلومات لغوية عن طريق مقابلاته مع ١٢ فرداً في ظرفين منفصلين، مستخدماً محاورين مختلفين. ثم قُسّم الأفراد الاثنا عشر إلى مستويين اثنين في المهارة اللغوية (عالٍ ومنخفض) بناءً على نتائجهم في امتحانٍ قياسي. قدّم ينغ دليلاً على التنوع في استعمال /s/ وعدم استعمالها مع الجمع حتى مع الكلمة المعجمية ذاتها، والأمثلة في (٩,٥ و٩,٦) من معلوماته اللغوية:

(٩,٥) ماري: The store is.a.just sells all the *books*.

ماري: all the *books* is have to ship from Taiwan.

(٩,٦) جيتفر: I think because my brother.a.hate girls when he was a

المحاور: Really?

جيتفر: Mm. was terrib-.he she.he's very strange I mean he.you Know even he was in the high school he wouldn't talk to girl you know

قدّم ينغ عدداً من الفرضيات، بعضها فقط له علاقة بالنقاش حول السياق اللغوي حيث تظهر صيغ الجمع. فقد وجد أن هناك تنوّعاً مشروطاً بالبيئة الصوتية (في كلتا القطعتين السابقة والآتية). وفي الجدول رقم(٩,٢) خلاصةٌ لهذه النتائج مع إيضاح العوامل المؤثّرة الدقيقة:

الجدول رقم(٩,٢). البيئة الصوتية بصفتها قيداً على علامة الجمع /s/.

العامل	٪ استعمال الجمع
المقطع السابق احتكاكيٌ لا صفيري nonsibliant fricative (/f/، /v/)	٧٨
صائت	٧١
انفجاري stop (/p/، /t/، /k/، /b/، /d/، /g/)	٦٦
أنفي nasal (/m/، /n/)	٥٨
صفيري sibilant (/s/، /z/، š، ž)	٥٤
جانبي lateral (/l/)	٤٢
المقطع اللاحق صائت أو شبه صائت glide (/w/، /y/)	٧٠
وقف pause	٦٤
صامت consonant أو مائع liquid (/l/، /r/)	٦٠

المصدر: مأخوذ من يتغ (١٩٩١م).

ومن الطريف أن هذه النتائج لا تنطبق إلا على المتعلمين منخفضي المهارة اللغوية. أما المتعلمون ذوو المهارة اللغوية العالية، فإن أكثر العوامل أهمية على الإطلاق في تحديد إذا ما كان الجمع في الأسماء موسوماً بالعلامة /s/ هو وجود علامات الجمع أو غيابها عن العبارة الاسمية في مكان آخر. وعلى عكس ما نتوقعه من معلومات اللغات الطبيعية (ومن اللغات الهجين أيضاً)، فإن هناك احتمالاً أكبر بأن توسم صيغ الجمع في عبارة مثل *two boys ولدان اثنان*، من عبارة مثل *the boys الأولاد*[1]. وهذا صحيحٌ في ما أشار إليه يتغ على أنها أسماءُ "قياس" (سنوات، أيام، دقائق، كيلومترات، دولارات ...إلخ). وفي (٩,٧ - ٩,١١) أمثلةٌ من دراسة يتغ (١٩٩١م):

---

(١) على عكس العربية، ليس هناك وجودٌ لصيغة مستقلة تدلّ على المثنى في الإنجليزية، ولذلك يعامل معاملة الجمع. (المترجم)

(٩,٧) I stay Boston only only five da-five days

(٩,٨) It's a drive it's twenty minutes

(٩,٩) I come Philadelphia it's a. mm. forty years

(٩,١٠) The second day the stock of RCA the market can drop by two dollars. Dram- you know drastically

(٩,١١) So in fact the distance is very long. about. Twelve to thirteen kilometers.

أما في العبارات التي لا يُشار فيها إلى الجمع بكثرة، فيصبح وضع علامة /s/ على الاسم أقلّ احتمالاً.

أما في التركيب فهناك تنوعٌ مشابه بناءً على السياق اللغوي. وتعدّ دراسة هايلتنستام (١٩٧٧م) في اكتساب النفي في السويدية لدى متكلمين أصليين من ٣٥ لغةً مختلفة مثالاً واضحاً على ذلك. ففي السويدية، يعتمد موقع كلمة النفي *inte* على إذا ما كان الفعل المنفيّ موجوداً في العبارة الرئيسيّة أو في العبارة الإتباعيّة، كما يُرى في (٩,١٢ و ٩,١٣).

(٩,١٢) Kalle lommer inte idage.
Charlie comes not today
شارلي يأتي لن اليوم
'Charlie isn't coming today'
'لن يأتي شارلي اليوم.'

(٩,١٣) Det ar skont att kalle inte kommer idag.
it's is fine that Charlie not comes today.
إنه جيد أن شارلي لن يأتي اليوم
'It's fine for Charlie not to come today.'
'إنه جيدٌ لشارلي أن لا يأتي اليوم.'

إن أول مرحلةٍ يتبعها المتعلمون في اكتساب النفي في السويدية أن يضعوا أداة النفي قبل الفعل باطّراد، وليس أن يميّزوا بين العبارتين الرئيسية والإتباعية. وهذا

متّسقٌ مع ما رأيناه سابقاً حيث يبدأ المتعلمون بفرضيّةٍ غير مُميِّزة بسيطة : هناك مقابلةٌ على شكل واحد- إلى- واحد بين الشكل والوظيفة. وعندما يبدأ المتعلمون، نتيجةً تطوُّر مهارتهم اللغوية، في اكتشاف أن نظامهم الشخصيّ لا يقابل اللغة التي يتعرّضون لها، يشعرون بحاجةٍ لمراجعة فرضيتهم الحالية، ليكون الناتج في معظم الحالات تعقيداً أكبر. وفي حال السويدية، يتسبّب التغيير في نظام اللغة البينية في ابتداع مراحل وسطيّة تتمثل في موقع علامة النفي بعد بعض الأفعال المساعدة المحدودة. ويتّسع هذا بالتالي ليشمل أفعالاً أكثر وأكثر، لتتكوّن في هذه المرحلة بالتالي تغيّراتٌ بين موقعها قبل الأفعال وبعدها. وتتكرّر الطريقة نفسها مع الأفعال المحدودة غير المساعدة، حيث ما يزال المتعلمون، عند هذه النقطة، غير متوافقين مع النظام الهدف، إذ عليهم أن يبدؤوا الآن عمليّة التمييز بين العبارات الرئيسية والإتباعية. ويحدث هذا بالطريقة التدريجية نفسها كما حدث من قبل، إذ يضع المتعلمون أداة النفي قبل الأفعال الرئيسية، ثم يضعونها لاحقاً قبل كلٍّ من الأفعال الرئيسية والمساعدة. ومن المهم أن نلاحظ هنا، خلال هذه العملية كلها، حدوث تغيُّراتٍ كبيرةٍ معتمدةٍ في جزءٍ كبيرٍ منها على إذا ما كان السياق يحتوي على فعلٍ رئيسيٍّ أو فعلٍ مساعد.

فالتنوّع المنتظم إذن موجودٌ في الأصوات، والصرف، والتركيب، ويدلّ على حاجة المتعلمين لفرض الانتظاميّة على نظام اللغة البينية الخاص بهم.

(٩,٢,٢) السياق الاجتماعي المتعلّق باللغة الأصلية

Social Context Relating to the Native Language

تَحكُم التنوّعَ مصادرُ عدّة، بالإضافة إلى البيئة اللغوية، مثل العوامل الاجتماعية المتعلّقة باللغة الأصلية.

وإحدى أبكر الدراسات التي بحثت دور العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية كانت دراسة شميدت (١٩٧٧م)، التي درس فيها نطق الصوتين: ث /θ/ كما

في ثوب، والذال /ð/ كما في ذنب عند مجموعتين من المتكلمين بالعربية القاهريّة. وتكونت المجموعة الأولى من طلاب جامعيين، والأخرى من رجالٍ من الطبقة العاملة. وفي اللهجة العربية المصرية، هناك ثلاثة تنوُّعات للصوت /ث/، إذ يتبادل مع الصوتين /س/ و/ت/، كما في الاحتمالات الثلاثة لنطق كلمة ثالث:

ثالث θa:liθ سالس sa:lis تالت ta:lit

وقد ظهر الفرق الرئيسي في مجموعتي شميدت من المتكلمين الأصليين في استعمال التنوُّع /θ/ في العربية. فقد أنتج كلُّ الطلاب الجامعيين في المجموعة الأولى التنوّع /θ/ بعض المرات، بينما لم ينطق معظم الأفراد في مجموعة الطبقة العاملة الكلمات مستعملين التنوّع /θ/ أبداً. وعلى هذا، يبدو أن التنوّع /ث/ هو التنوّع المعتبر المرتبط بالطبقة المتعلّمة. وما ينبغي ملاحظته هنا أن التنوّع /ث/ هو الصوت الصحيح في العربية الفصحى.

وقد اهتمّت دراسة شميدت بشكلٍ إضافيّ بنطق الصوت /θ/ في الإنجليزية. فلأن التنوع /ث/ هو الصيغة المعتبرة في العربية المصرية، يمكن أن نفترض أنه كلما كان الموقف أكثر رسميةً في رصد اللغة الإنجليزية، كان الصوت /θ/ أقرب للظهور. وقد تكونت معلومات شميدت اللغوية من ٣٤ متكلماً أصليًا بالعربية استُخلصت منهم ثلاثة أنواع من المعلومات اللغوية تمتد، فيما يتعلق بالرسميّة Formolity، من قراءة قطعةٍ (الأدنى رسميّةً) إلى قراءة قائمة كلمات، إلى قراءة أزواجٍ من الكلمات المتقابلة (الأعلى رسميّةً). وتوجد في الجدول رقم(٩،٣) نسبة التنوّع /θ/ لكلٍّ من هذه المهمات الثلاثة.

الجدول رقم(٩،٣). نسبة البديل /θ/ من متكلمين بالعربية القاهرية في ثلاث مهمات بالإنجليزية.

قراءة قطعة	قراءة قائمة كلمات	قراءة أزواج من كلمات متقابلة
٥٤	٧٣	٧٣

المصدر: مقتبس من شميدت (١٩٧٧م).

وتكشف نظرةٌ أقرب إلى مجموعات أفراد العينة أنه يمكن تقسيمهم إلى مجموعتين : أولئك الذين توقفوا في دراستهم بعد المرحلة الثانوية ، وأولئك الذين لم يتوقفوا بعدها. والنتائج هنا توازي تلك التي رأيناها سابقاً مع المعلومات اللغوية من متكلمين أصليين بالعربية : إستعملت المجموعة الأكثر تعليماً نسبةً أعلى من التنوّع /θ/ في الإنجليزية من المجموعة الأقلّ تعليماً ، رغم وجود تنوّع في كلتا المجموعتين بالنسبة إلى مقياس الرسميّة/غير الرسميّة.وهذه النتائج موجودة في الجدول رقم(٩,٤).

الجدول رقم(٩,٤). متوسّط درجات التنوّع-TH في الإنجليزية والعربية لمجموعتين من طلاب الثانوية.

		٦ متعلمين أوقفوا دراستهم بعد الثانوية	١٦ متعلماً لم يوقفوا دراستهم بعد الثانوية
العربية	قراءة قطعة	٨,٦٦	٤٥,٦٣
	قائمة كلمات	٤٣,٣٣	٧٠,٦٢
	أزواج متقابلة	٦٨,٣٣	٧٨,٧٥
الإنجليزية	قراءة قطعة	١٩,٦٦	٦٠,٢٥
	قائمة كلمات	٤٠,٠٠	٨٦,٢٥
	أزواج متقابلة	٥٣,٣٣	٧٩,٣٨

المصدر: مقتبس من شميدت (١٩٧٧م).

فالعوامل الاجتماعية إذن ، في هذه الحال الرسميّة/غير الرسميّة والصيغ المعتبرة للغة الأصلية أيضاً ، تُؤثّر في الصيغ التي يستعملها المتعلمون في اللغة الثانية.

وهناك دراسةٌ أخرى تُظهر أهمية العوامل الاجتماعية أجرتها بيبي (١٩٨٠م)، التي بحثت في استعمال الصوت /r/ عند متعلمين تايلنديين للإنجليزية. وقد أعطت أفراد عينتها مهمتين : انغمس المتعلمون في الأولى في محادثةٍ ما ، بينما كان المتعلمون في الأخرى يقرؤون من قائمة كلمات أُعطيت لهم. فتعدّ المهمة الأولى ،

بناءً على ذلك، موقفاً غير رسميّ، بينما تعدّ الثانية موقفاً رسميًّا. وقد اهتمت بيبي عند التحليل بأمثلةٍ تحتوي على الصوت /r/ في أول الكلمة، وبأمثلةٍ تحتوي على الصوت نفسه في آخر الكلمة. أما في الموقع الأخير، فقد أُستعمل التنوّع الصحيح من اللغة الهدف بنسبة ٤١,١٪[٢] من عدد المرات في الموقف غير الرسميّ، بينما استعمل التنوّع الصحيح من اللغة الهدف في الموقف الرسميّ (أيّ: قراءة قائمة الكلمات) بنسبة ٧٢,٢٪ (مع وجوب ملاحظة أنه كانت هناك أمثلةٌ أقلُّ بكثير في الموقف الرسميّ مما كان هناك في الموقف غير الرسمي). وعند النظر إلى المعلومات اللغوية في نطق الصوت /r/ في البداية، فإن الصورة تنعكس. ففي الموقف غير الرسميّ، كان معدّل الصحّة اللغوية ٣٨,٥٪. أما في الموقف الرسميّ، فقد كان معدل الصحة اللغوية ٨,٩٪ (انظر الجدول رقم٩,٥).

الجدول رقم(٩,٥). نسبة تنوعات الصوت /r/ في اللغة الهدف.

الموقف غير الرسميّ	الموقف الرسميّ (قراءة قائمة كلمات)
/r/ في آخر الكلمة: ٤١,١	٧٢,٢
/r/ في أول الكلمة: ٣٨,٥	٨,٩

المصدر: مقتبس من بيبي (١٩٨٠م).

فالموقف الذي وجدنا له علاقة بالصوت /r/ في آخر الكلمة هو ما يمكن توقُّعه بناءً على نوع المهمّة، كما ناقشنا ذلك سابقاً في هذا الفصل، غير أن المعلومات اللغوية حول /r/ في أول الكلمة محيرةٌ بهذا الخصوص. وقد وضعت بيبي تفسيراً يتعلّق بدور اللغة الأصلية، إذ ذكرت أن التنوّع في اللغة الأصلية المستخدم في الموقف الرسميّ هو،

(٢) لقد كان هناك تنوعان اثنان في اللغة الهدف مقبولان في هذه الدراسة، بالنظر إلى أن هؤلاء المتكلمين كانوا يعيشون في نيويورك، حيث يوجد هناك تنوّعٌ كبير بالنسبة للصيغة المقبولة.

في الواقع، تنوّعٌ راقٍ لصوت /r/ المستعمل في التايلنديّة. وعلى هذا، فقد نُقل الشكل الراقي اجتماعياً، في قائمة الكلمات، إلى سياق اللغة الهدف.[٣]

بناءً على ما سبق، يمكن أن يكون للتنوّع في استعمال اللغة الثانية مرجعٌ في المعايير الاجتماعيّة في اللغة الأصلية. وعلى كل حال، هناك مصادر أخرى للتنوُّع، حيث سنتطرّق، في القسم الآتي، إلى الشريك في المحادثة (أو المحاوِر)، ونوع المُهمّة، ومواضيع المحادثة.

(٩,٢,٣) السياق الاجتماعي المتعلّق بالمحاوِر، ونوع المُهمّة، وموضوع المحادثة

Social Context Relating to Interlocutor, Task Type, and Conversational Topic

إننا عادةً ما نكيِّف أسلوب كلامنا وفقاً للموقف وللمتكلّم الذي نتكلّم معه. فمن المعروف جداً أن الطريقة التي نتكلّم بها في موقف عائليّ مختلفةٌ عن الطريقة التي نتكلّم بها في مقابلة عملٍ رسميّة. ونعود هنا إلى قضايا مشابهة في محاولة فهم كلام المتحدثين غير الأصليين.

فإحدى طرق تعليل تأثير الكلام المعزوّ للاختلافات بين المحاورين ما يُسمَّى نظريّة تماثل الكلام Speech Accommodation Theory (جيلز Giles وسميث، ١٩٧٩م؛ جيلز وسانت كلير St. Clair، ١٩٧٩م؛ ثاكيرار Thakerar وجيلز وتشيشاير Cheshire، ١٩٨٢م) التي تنطلق من ملاحظة أن أنماط الكلام تميل إلى أن تتماثل/تتخالف في التفاعل الاجتماعي. وقد عرّف ثاكيرار، جيلس، وتشيشاير (١٩٨٢م، ص ٢٠٧) التماثلَ convergence والتخالف divergence، كما يأتي:

---

(٣) وقف ميجور Major (١٩٨٧م) ضدّ تفسير بيبي لمصدر تلك التنوّعات. فقد أشار إلى أن الصوت /r/ المكرّر في التايلندية يتميّز به الكلام الرسميّ، ولكن في الكلام الدارج (قراءة جملٍ في التايلنديّة) يظهر تنوّعٌ شبيهٌ بالصوت /r/ الأمريكي. وقد زعم ميجور أنه في إنجليزية هؤلاء المتكلمين، يرجع تفشّي كلٍّ من الصوت /r/ المكرّر في الكلام الرسميّ، والصوت /r/ الأمريكي في المحادثات العَرَضيّة؛ إلى النقل.

التماثل ... استراتيجيةٌ لغوية يتبنّى الأفراد من خلالها كلاماً لبعضهم البعض عن طريق مدىً عريضٍ من السمات اللغويّة، بما فيها معدَّل السرعة في الكلام، الوقف، طول العبارة، النطق ...إلخ... بينما يشير التخالف إلى الأسلوب الذي يُبرز المتكلمون به الاختلافات الصوتيّة بين أنفسهم والآخرين.

ولكن لماذا ينبغي على المتكلمين أن يُماثلوا الآخرين في كلامهم؟ هناك عدةُ أسبابٍ كلها اجتماعية في أصل نشأتها. فالقصد من وراء التكلُّم مثل الآخرين (مثل اللّبس بطريقةٍ تشبه الآخرين) هو الحصول على الشرعيّة منهم، وتعريف المرء أيضاً بأنه عضوٌ في المجموعة الاجتماعية ذاتها، أو الطبقة الاجتماعية ذاتها، أو الخلفية العرقيّة ذاتها. وقد وجدت الدراسات المصمّمة لبحث التنوّع في اللغة البينية عموماً، انطلاقاً من هذه النظرة، تماثلاً بين المتكلمين. فمثلاً في دراسةٍ لبيبي وزوينجلر Zuengler، (١٩٨٣م)، جُمعت المعلومات اللغوية بالتايلندية من أطفالٍ صينيين-تايلنديين في محادثتين منفصلتين: واحدةٌ مع محاورٍ صينيّ العِرق، وأخرى مع محاورٍ تايلنديّ العرق (كانت الصينية هي اللغة الأولى، والتايلندية هي اللغة الثانية، لهؤلاء الأطفال). وقد ركّزت بيبي وزوينجلر على ستة صوائت تايلنديّة وصامتين صينيّيْن، موضّحة في الجدولين رقمي(٩,٦ و٩,٧).

فالمحاور، كما نرى، له تأثيرٌ على كلام هؤلاء المتكلمين غير الأصليين في كلٍّ من الصوائت (الجدول رقم٩,٦) والصامتين (الجدول رقم٩,٧)، حيث ماثل المتكلمون كلام محاوريْهما عن طريق تكييف الكلام الذي جعلهم يبدون أكثر "تايلنديّةً" أو أكثر "صينيّةً"، بناءً على الخلفية العرقية للمحاور.

وربما كان أحد أكثر الموضوعات المبحوثة تردُّداً في أدبيات اللسانيات الاجتماعية/اكتساب اللغة الثانية؛ يتعلّق بما نحصل عليه من نتائج مختلفة من واحدةٍ مهمةٍ لاستخلاص البياناتِ اللغوية. وشكّل عمل لابوف Labov (١٩٦٩م،

١٩٧٠م) قاعدةً لهذا الموضوع، إذ لاحظ أن الأشكال المختلفة يمكن أن تحدُث بناءً على الموقف الكلامي.

الجدول رقم(٩,٦). نسبة التنوّع في التايلندية (التايلندية الفصحى في بانكوك) التي استعملت من ٦١ فرداً ثنائي اللغة: الصينية – التايلندية مع محاورين تايلنديّ وصينيّ.

التنوّع	المحاورين	
	التايلنديّ	الصينيّ
[ɯɯ]	٤٧	٣٥
[EE]	٤٢	٣١
[ɔɔ]	٣٠	٢٣
[o]	٦١	٤٨
[aa]	٦٥	٦١
[ə]	٩٢	٩١

المصدر من:

"Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects" (1983) by Leslie Beebe & Jane Zuengler. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), Sociolinguistics and second language acquisition, pp. 195-213, Newbury House. طُبع بإذن

الجدول رقم(٩,٧). نسبة التنوّع في التايلندية (التايلندية الفصحى في بانكوك) التي استعملت من ٦١ فرداً ثنائي اللغة: الصينية – التايلندية مع محاورين تايلنديّ وصينيّ.

التنوّع	المحاورين	
	التايلنديّ	الصينيّ
[ŋ]	٩,٥	١٦,١
[k]	٥,٨	١٠,٧

المصدر من:

"Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects" (1983) by Leslie Beebe & Jane Zuengler. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), Sociolinguistics and second language acquisition, pp. 195-213, Newbury House. طُبع بإذن

وقد وسّعت تارون (١٩٧٩م، ١٩٨٣م) عمل لابوف، الذي كان مبنيًّا على ملاحظة المتكلمين الأصليين، إلى سياق تعلُّم اللغة الثانية، إذ أشارت إلى أن نظام اللغة الثانية للمتعلم هو نظامٌ متغيِّر، يتغيَّر عندما تتغيَّر البيئة اللغوية (في الحقيقة، كان عنوان أحد مقالاتها المبكِّرة هو "اللغة البينية بصفتها حرباء"). فيَعرض نظام المتعلم النحويّ انتظاميّةً أكثر أو انسجاماً في الأسلوب *العاميّ*، لكن تصبح هذه الانتظامية أو الانسجام أقلّ عندما يكون الأسلوب، كما تسميه، أسلوباً *فوق المألوف*. ويُعرَّف هذان النظامان بكميّة الانتباه الممنوح للكلام، فالنظام العاميّ هو ذلك النظام الذي يُصرف فيه انتباهٌ أقلّ إلى الشكل في كلام المرء، أما الأسلوب فوق المألوف فهو ذلك النظام الذي يُصرف معظم الانتباه فيه إلى شكل الكلام. ويعكس هذان بالتالي الحدود الخارجيّة لسلسة متصلةٍ من الأساليب: الاستعمال المحدَّد بالانتباه، الذي بدوره يُحدَّد بالموقف الاجتماعيّ وقت حدوث الكلام.

ومن الدراسات المبكِّرة في هذه المنطقة تلك التي أجراها ديكرسون وديكرسون (١٩٧٧م). ولقد ناقشنا هذه المعلومات اللغوية سابقاً بما يتعلق بالسياق اللغوي، أما هنا فسنركِّز على هذا البحث على أنه نتيجةٌ لنوع المهمّة (انظر الشكل رقم٩,٢).

تتعلّق المعلومات اللغوية، وهي لمتكلمين يابانيين يتعلمون الإنجليزية، بإنتاج الصوت /r/ في سياقين اثنين: إمّا بعد صامتٍ أو قبل صائتٍ وسطيّ أو صائتٍ عالٍ. فكما نرى من المعلومات اللغوية، هناك فروقٌ في الدقّة اللغوية نتيجةً لنوع المهمّة التي ينهمك فيها المتعلم. فقد افتُرض أن هذه المهمات الثلاث يمكن أن تُرتِّب مدى السلسلة المتصلة، وهي "الانتباه للكلام": هناك تركيزٌ خاصٌّ أقلّ على الشكل في موقف الكلام الحرّ، وتركيزٌ أكثر عليه في قائمة الكلمات. وتُشاهَد الدقّة اللغوية لأقصى مدى في تلك المهمّات التي يكون فيها التركيز الأكبر على الشكل. إلا أن هناك صعوبةً في هذا المفهوم في فهم العلاقة بين نوع المهمة والدقّة اللغوية؛ لأنه ليس هناك دليل مستقلّ على أن هذه المهمات

يجب أن ترتّب على هذا الشكل، إذ ربما يوجد الانتباه الأكبر في قراءة الحوار، أو ربما لا تكون كمية الانتباه رسميّةً بين الأفراد كلّهم عبر أنواع المهمات. فإذا كانت هذه هي الحال، يَتوقّع المرء أن يتنوّع الأفراد بحسب أيّ مهمّةٍ تتطلّب الانتباه الأقصى أو الأدنى.

ويبرز الاعتبار المهمّ هنا في العلاقة بين الدقة اللغوية والانتظاميّة. تذكّر أنه يُعتقد أن الأسلوب العاميّ هو الأكثر انتظاميّة، ولكن في المعلومات اللغوية من ديكرسون وديكرسون، رأينا أنه كان الأقلّ دقةً لغويةً أيضاً. وتعني الانتظامية أن "الغزو" من أنظمةٍ أخرى هو الأقلّ من غيره، فيمكن بالتالي أن نتوقّع أن العاميّة، لأنها داخليًا الأكثر اتساقاً، هي الأقلّ احتمالاً بأن تتأثّر بنظام اللغة الهدف، وستكون أيضاً، لهذا السبب، الأقلّ صحةً لغوية. وفي الجانب المقابل، يبرز الأسلوب فوق المألوف بصفته الأسلوب الذي يُعطَى الكلام فيه انتباهاً أكثر، والذي يبدو أنه الأكثر تأثّراً باللغة الهدف، ويبدو بالتالي أنه يمثّل النظام الأكثر دقةً لغوية، لكن ربما الأقل انتظاميةً.



الشكل رقم(٩,٢). نطق الصوت /r/ نتيجة للمهمة.

(المصدر من:

"Interlanguage phonology: Current research and future directions" in S. Corder & E. Roulet (Eds.), The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language learning (Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neufchatel, pp. 18-29, by L. Dicerson & W. Dickerson, 1977, AIMAV L Didler). طُبع بإذن

وربما يعدّ الانتباه للكلام على أنه المتغيِّر الوحيد الداخل في التعليل للأشكال المختلفة؛ تبسيطاً كبيراً لتفسير التنوّع، إذ قارنت جاس (١٩٨٠م)، في دراسةٍ لاكتساب العبارات الموصولة، نوعين من المهمات. فاستخدمت مهمة الحكم على المقبوليّة، ومهمة ربط بعض الجمل. إذ طُلب من المتعلمين، في المهمة الأولى، أن يحكموا على نحويّة جملٍ في لغتهم الثانية. أما في المهمة الأخرى، فقد أُعطي المتعلمون جملاً، مثل تلك التي في (٩,١٤)، ثم طُلب منهم أن يجمعوها في جملةٍ واحدة تناسب الجملة المستهدفة في (٩,١٥):

(٩,١٤) الولد ركض إلى البيت. الولد كان يبكي.

(٩,١٥) الولد الذي كان يبكي ركض إلى البيت.

وقد كان التركيز الرئيسيّ على استعمال متعلمي اللغة الثانية اللغةَ الأصلية. وعند مقارنة نتائج لكلتا المهمتين، وجدت جاس نتائج مختلفة قادتها لتتبنى بحذرٍ علميٍّ أن تقنيات استخلاص المعلومات اللغوية المختلفة ربما تؤدّي إلى استنتاجاتٍ مختلفة. فالتفسير في هذه الحال لم يكن معتمداً على عمليّة المفهوم "الانتباه للكلام"، بقدر ما كان معتمداً على العمليّات الداخلة في عمل المهمات المتنوعة. فمهمة الحكم على المقبوليّة مثلاً، هي بشكلٍ رئيسيٍّ مهمةٌ تشبه حلّ الشفرة؛ حيث تتضمّن خطوتين لتقرير رفضٍ أو قبولِ جملةٍ معينة. أولاً يجب على المتعلمين أن يفسّروا الجملة بطريقةٍ ما. ثانياً يجب عليهم أن يحدّدوا إذا ما كانت تناسب أنماط الإنجليزية كما تُمثّلها لغتهم البينية. وبكلماتٍ أخرى، يجب على المتعلم أن يحاول أن يصل الجملة بنظامٍ لغويٍّ داخليّ. وعلى الجانب الآخر، تظهر مهمة ربط الجمل مهمةً إنتاجية، إذ يجب على المتعلم أن يركّز على شكل الجملة بينما يُبقي في النهاية على المعنى الأصليّ. فكلُّ مهمةٍ يؤدّيها المتعلم بالتالي ستضع متطلّباتٍ مختلفة على المتعلم، ويُكوِّن الانتباه للكلام واحداً منها فقط.

وحتى في المعلومات اللغوية التي تعكس بطريقةٍ أوضح اختلافاً في الانتباه للشكل، لا تؤيّد النتائجُ العلاقةَ المفترضة بين الدقة اللغوية والانتباه للكلام، كما

وُضّح ذلك في معلومات ديكرسون وديكرسون اللغوية. وزيادةً في التوضيح، وجدت ساتو (١٩٨٥م) أن العلاقة عكسيّة بينهما. ففي دراستها لإنتاج الكلمات التي تنتهي بصامت، وتلك التي تنتهي بعناقيد من الصوامت، من طفلٍ فيتنامي يتعلم الإنجليزية، لم يستمرّ الاتجاه الذي لاحظه ديكرسون وديكرسون. فقد جُمعت المعلومات اللغوية من ثلاث مهمات في أربع فترات زمنيّة: (أ) محاورة حرّة، (ب) قراءة شفويّة لنصٍّ طويل، (ج) محكاة مستخلصة لكلمات وعبارات قصيرة. (عند الوقت ٤، استبدلت المهمة الثانية بتلاوة نصٍّ تمثيليّ). وتظهر في الجدولين رقمي(٩,٨ و٩,٩) نتائجُ المهمات المستعملة.

الجدول رقم(٩,٨). الإنتاج الشبيه باللغة الهدف للكلمات المنتهية بصوامت وفقاً للمهمة (٪ صحيح).

المهمّة	الوقت ١	الوقت ٢	الوقت ٣	الوقت ٤
محادثة	٥٢,٠٠	٧٢,٤١	٧٣,٥٥	٦٨,٩٦
قراءة شفهيّة	٦١,٥٤	٦١,٦٥	٦٣,٧٠	٧٠,٨١
محاكاة	٧٨,٥٧	٦٤,٥٢	٧٩,٤٥	٧٢,٧٣

المصدر: من

"Task variation in interlanguage phonology, 1985, by C. Sato. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House. طُبع بإذن

الجدول رقم(٩,٩). الإنتاج الشبيه باللغة الهدف للكلمات المنتهية بعناقيد وفقاً للمهمة (٪ صحيح).

المهمّة	الوقت ١	الوقت ٢	الوقت ٣	الوقت ٤
محادثة	٥,٨٨	٥,٤١	٢١,٦٩	١٤,٦٣
قراءة شفهيّة	١٩,٧٨	٢٨,٨٩	٣٠,٦٩	٦,١٥
محاكاة	١٢,٥٠	٢٦,٩٢	٤٩,١٧	٣١,٨٢

المصدر: من

"Task variation in interlanguage phonology, 1985, by C. Sato. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House. طُبع بإذن

وكما نرى، لم تصمد العلاقة المتوقّعة لا في إنتاج الصوامت، ولا في إنتاج عناقيد الصوامت، بالرغم من أنه ليس من الواضح، مرةً أخرى، أيُّ مهمّةٍ هي التي سيتركّز معها معظم الانتباه على الكلام. وقد أشارت ساتو بوضوح إلى أن تعريف أساليب الكلام بما يتعلّق بالانتباه إلى الكلام فقط؛ هو برمّته نظرةٌ تبسيطيّةٌ لكيفية تنوُّع إنتاج المتعلمين.

وقد اعترفت تارون كذلك بمحدوديّة النظرة الأفقيّة الأحاديّة للتنوّع، إذ نظرت في دراستها في ١٩٨٥م، إلى اكتساب المورفيمات المقيّدة والحرة، ولم تجد أيضاً أن العاميّة هي الأقل دقّة. وقد كانت هناك، في هذه الدراسة، ثلاث مهمات: (أ) حكم بالمقبوليّة (الانتباه الأكبر للصيغة)، (ب) مقابلةٌ شفهيّة حول الحقل الرئيسيّ الذي يهتمّ به المتعلم، و(ج) قصة شفهيّة (الانتباه الأقلّ للصيغة).

وتضمّن تحليل تارون وتفسيرها لهذه النتائج فكرةَ وظيفة الخطاب التي تعني أن المرء لا يستطيع أن يقول ببساطة إن نوع المهمّة سيُملي على المتعلم الصيغَ التي ستُستعمَل. ويحتاج المرء أيضاً للنظر إلى وظيفة تلك الصيغ من خلال سياق الخطاب. فالجمع /s/ مثلاً لم يتغيّر على طول السلسلة، في حين أن مورفيماتٍ أخرى، مثل ضمير الغائب المفرد، تؤيّد الافتراض القائل بعلاقة الانتباه للشكل بالدقّة اللغوية. بينما يبقى البعض الآخر من المورفيمات، مثل أدوات التعريف/التنكير الإنجليزية، والضمائر التي تقع مفعولاً مباشراً، يُظهر اتجاهاً معاكساً لما تُنبّأ به سابقاً. ويكمن تفسير ذلك في القوانين السياقيّة لهذه الصيغ المختلفة. فضمير الغائب المفرد كثيرٌ جداً في السياق، بمعنى أن هناك أدلةً أخرى في الجملة، أو في السياق السابق، يحدّد الشخص والعدد للفعل. وفي السياق القصصي في الجانب الآخر، وربما بدرجةٍ أقلّ في الحديث حول حقل المتعلّم، يَظهر أن أدوات التعريف/التنكير والضمائر ضروريّةٌ في الحفاظ على العلاقات المناسبة وتأسيسها أيضاً. ولذلك فمتطلبات مهمتي القَصّ والمقابلة

كانت خاصةً إلى درجة أنهما يتطلبان وجود ضغطٍ أكبر للحصول على الدقّة اللغوية في بعض الصيغ، ولكن ليس في بعضها الآخر.

وفي الوقت الذي ربما يساهم الانتباه للصيغة ووظيفة الخطاب في الانتظام الداخلي لأنظمة المتعلمين، إلا أن موضوع الخطاب مهمٌّ أيضاً. فقد جمع كلٌّ من إيسِنتين Eisenstein وستاربَك Starbuck (١٩٨٩م) معلوماتٍ لغويةً شفهيّةً من عشرة متعلمين للإنجليزية لغةً ثانية في موضوعين: أحدهما صنّفه المتعلم على أنه موضوعٌ ذو أهميّة كبيرة له، أما الآخر فقد صنفه المتعلم على أنه موضوعٌ ذو أهميّةٍ قليلةٍ له أو محايدٌ في أقلّ تقدير. وقد كان تحليل المعلومات اللغوية في قياس الدقّة اللغوية منصبًّا على عددٍ من الفئات النحويّة، منها استعمال الزمن، وصياغة الفعل، ومعنى الفعل، ومعنى الزمن. وأظهرت النتائج في العموم أن الدقّة اللغوية كانت أقلّ في تلك الموضوعات التي وُظِّفت فيها العاطفة؛ بمعنى آخر، في تلك الموضوعات التي صُنِّفت على أن لها أهميّةً كبرى بالنسبة لأفراد العينة. وربما يجادل المرء بأن هذا متعلّقٌ بفكرة الانتباه للكلام؛ لأنه تركّز في أمثلة التوظيف العالي للعاطفة بالتحديد، حيث يتوقّع المرء انتباهاً كبيراً للمعنى، ونتيجةً لهذا، انتباهاً أقل للصيغة.

وهناك أدلةٌ إضافية على تأثير الموضوع على إنتاج اللغة البينية (ووكن Woken، وسوالزSwales، ١٩٨٩م؛ وزوينجلر، ١٩٨٩م)، بالرغم من أنه لم يُنظر إلى الدقّة اللغوية، في كلتا هاتين الدراستين، وإنما رُكِّز على السلوك اللغوي. ففي دراسة زوينجلر، جمعت متحدثاً أصليًّا مع متحدثٍ غير أصليٍّ كلاهما متخصّصان في الحقل نفسه (الإحصاء، أو علوم الألبان، أو الهندسة الكهربائية). وقد دخل كلُّ زوجٍ في حوارين اثنين: أحدهما في موضوعٍ حياديٍّ حول ما يفترض أن كلّ واحدٍ منهما لديه معرفةٌ متساويةٌ به (الطعام)، والآخر في موضوعٍ يتعلّق بتخصّصهما. وقد كان المتكلم الأصلي، في بعض الأزواج، متقدماً كثيراً في دراسته، وفي البعض الآخر، كان المتكلم

غير الأصلي هو الذي لديه معرفةٌ متقدِّمة في التخصّص. والقياسات التي نُظر إليها هي: المقاطعة أثناء الكلام، وكمية الكلام، وعدد الأسئلة التي سُئلت أثناء الحوار، إذ تساهم كلٌ منها في تحديد اتجاه الهيمنة في الحوار. وأظهرت النتائج أن الهيمنة في الحوار ليست مشروطةً بالمعرفة اللغوية وحدها؛ لأن المتكلمين الأصليين لم يهيمنوا على الحوارات، بل من الأفضل فهم الهيمنة بارتباطها بمعرفة المحتوى.

وهناك دراسةٌ مشابهة أجراها ووكن، وسوالز (١٩٨٩م) اللذان طرقا الموضوع من جانبٍ معرفيٍّ مختلف. فأفراد عينتهم (أزواج أصليين وغير أصليين) اختلفوا وفقاً لمعرفتهم بالحواسيب، حيث كان لكلّ متكلم غير أصليّ خبرةٌ في برنامجٍ حاسوبيٍّ معيّن، بينما لم يكن أيٌّ من المتكلمين الأصليّين على معرفةٍ بالبرنامج. وتضمّنت المهمّة أن يدرِّب المتكلمون غير الأصليين المتكلمين الأصليين على استعمال البرنامج. وتكوّنت قياسات ووكن وسوالز من قياساتٍ لغويّة (مثل عدد وطول العبارات، وعدد الأسئلة التي سُئلت) وقياساتٍ غير لغويّة (مثل عدد شرح المفردات وإعطاء الاتجاهات). وقد كانت نتائجهم شبيهةً بنتائج زوينجلر، حيث أظهرت أنه يجب النظر إلى الهيمنة والتحكّم في حوارٍ ما على أنها ظاهرةٌ معقّدة. فالنظرة الشائعة هي أن المتكلمين الأصليين يتحكّمون بالحوار نتيجةً لتميُّزهم بوجود مصادر لغوية أكثر متاحةٍ لهم. ومع هذا فتأثير المعرفة بالموضوع (بالإضافة إلى المتغيّرات الاجتماعية الأخرى مثل المنزلة والألفة) يجب أن تؤخذ في الحسبان. وما يَنتج هو تفاعلٌ معقّد بين عدّة عوامل تشكّل طبيعة السلوكين الحواريّ واللغويّ، بما في ذلك وجود المتكلمين غير الأصليّين.

وقد جادل سيلنكر ودوجلاس (١٩٨٥م) بأن على البحث في اللغة الثانية أن يأخذ في الحسبان فكرة السياق. وأحد جوانب السياق هو التنوّع الذي يكون نتيجةَ تنوّع مهمات استخلاص المعلومات اللغوية التي تطرقنا إليها سابقاً في هذا الفصل. ومن الجوانب الأخرى ما يتعلّق بمفهوم *نطاق الخطاب*، الذي عرفه المؤلّفان بأنه "سياقات

تنشأ داخليًا، وهي التي في نطاقها ... تنشأ بُنى اللغة البينية بشكلٍ مختلف" (ص ١٩٠). ويعني هذا أن المتعلمين يبدعون أنطقة الخطاب التي تتعلّق بأجزاءٍ متنوّعة من حياتهم، وتكون في الوقت نفسه مهمّةً بالنسبة لهم، إذ تنشأ صيغ اللغة البينية من خلال سياقاتٍ معيّنة، أو أنطقة خطابٍ معينة. وقد كان الدليل على ذلك متعلّمٌ أنتج بُنىً مختلفة في اللغة البينية من خلال أنطقة خطابٍ مختلفة. وقد اتّكأ نقاش سيلنكر ودوجلاس على اعتقادهما بأن الجوانب المتنوّعة لاكتساب اللغة الثانية (مثل: النقل، التحجُّر، التفادي) تحدث مختلفةً في خلال أنطقة الخطاب. ولتوضيح ذلك، انظر إلى الاقتباسين (٩,١٦ و٩,١٧). ففي الأول، يناقش المحاور مع لويس محتويات مقالٍ تقنيٍّ في الهندسة. أما في (٩,١٧)، فموضوع النقاش هو الطعام. وفي كلا الحدثين، ينسى لويس كلمةً مهمّة.

(٩,١٦) ل = لويس (متكلم غير أصلي)؛ م = المحاور (متكلم أصلي)

ل: ... ومن ثمّ هذا إفف-إه - يعود إلى أن المقاول ربما لم يضبط المعدّات من ناحية جهة الشروط- ربما هذا أنت تعرف المعدات يمكن أن تتأثر بـ ال- ما ذلك ال- أضعتُ الكلمة- أقصد-لأنّ لا- إ- لديك آلةٌ واحدة هي في على سبيل المثال ولايةٍ واحدة وتريد أن تنقل تلك الآلة إلى على سبيل المثال أنت تعمل ميتشيجان وتريد أن تنقل تلك المعدّة إلى أريزونا أو ولايةٍ أبعد- وعليك أن تضبط آلتك لأن إنتاجيّة الآلة إه تنخفض بسبب الارتفاع إه المختلف لمكان (المشروع)

م: أوه أعتقد ال أ ال أه الضغط

ل: نعم الضغط- تلك هي الكلمة

م: تلك هي الكلمة

ل: كنت أبحث عن

م: نعم الضغط- الضغط يصنع فرقاً

ل: يصنع فرقاً في إنتاجيّة الآلة

(٩،١٧) ل: لا أعرف إذا تعرف ما هي مكاكا machaca

م: أخبرني- أعتقد أنني تناولتها مرةً من قبل

ل: لا- أنت أنت تحضر بعض اللحم ثم تضع ذلك اللحم إه إلى الشمس ثم بعد ذلك أنت- أنا لا أعرف ما هي أنا- أنا تعلّمت ذلك الاسم لأنني ذهبت إلى ال س س س- المزارع جاك أنا رأيت ذلك- أنت تعمل مثل صغير ثُمَّ- أُوه يا إلهي- ثمّ أنت = أنت = أنساها (يضحك)

م: (يضحك) تعملها على شكل قطع طويلة رفيعة؟

ل: نعم مثل أ- أنت لديك ستيك لا؟ أنت أولاً

م: آه آه

ل: في الشمس- أنت لديك

م: ثمّ تصبح متعفّنة ثم ترميها بعيداً

ل: إممممم- لا لا لا لا لا فقط يوماً واحداً أو يومين

م: إم هممم

ل: بعد ذلك بحجرٍ أنت مثل تخلط ذلك مثل إه -

م: أنت تطحنها؟

ل: نعم ذلك بسسس أنت أنت تبدأ أن ما تلك الكلمة أوه يا إلهي

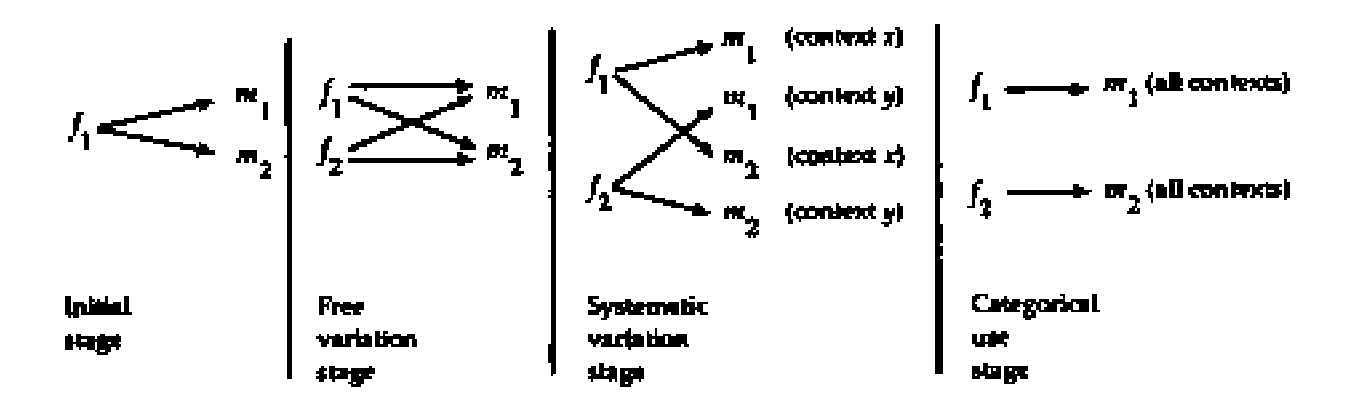
م: تهرس؟

ل: تماماً يجب عليك أن أنت تبدأ صنع تهرس ذلك اللحم

في كلا الحوارين، ينسى لويس كلمةً. ويبدو أنه، في النطاق غير التقنيّ، مستعدٌ لاستعمال استراتيجية الإقصاء (لاحظ *أنساها* في دوره الثاني). ولكن في النطاق التقنيّ، لم يحدث تعطُّلٌ للحوار نفسه لأن لويس كان قادراً على الاستمرار دون الكلمة الضرورية. وقد فعل هذا عن طريق وصف العملية مفترضاً أنه على أملين: إما أن يعبِّر عن فكرته خلال الكلام، أو أن يستخلص الكلمة من المحاور الذي يتكلّم اللغة الأصليّة. وفي الحوار عن الطعام، يدخل لويس في تفاعلٍ جداليٍّ مع المحاور، مما ينتج عنه بحثٌ متبادل عن الكلمة. بمعنى أن المشاركين في كلا الحوارين لديهما هدفٌ وهو البحث عن العنصر المعجميّ المناسب. وعلى ذلك ففي هذين المثالين، يستعمل المتكلم غير الأصليّ استراتيجيّتين متمايزتين في الاتصال، في محاولته ليفسِّر مفهوماً ما لمتكلّمٍ أصليّ.

لقد رأينا أن هناك تنوعاً مهمًّا في المعلومات اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية. ويمكن أن يكون التنوّع عن طريقين: حرٌ ومنتظم، بالرغم من أن التنوع المنتظم مهيمنٌ إلى حدٍّ بعيد. فعندما تتنوّع الصيغ بانتظام، هناك عددٌ من العوامل المحدِّدة، بعضها لغويّة، بينما البعض الآخر اجتماعيٌ لغويّ أو ظرفيّ. وقد افترض أليس (١٩٨٧م ب، ص ١٨٣) دوراً لكلٍّ من التنوع الحرّ والمنتظم في تطوُّر اللغة الثانية. فيحدث التنوّع الحرّ على أنه مرحلةٌ أولى عندما تدخل صيغتان (أو أكثر)، وتتضمّن المرحلة الثانية استقراراً في علاقات الشكل/المعنى مع تطابقٍ بين الصيغ والمعاني. والمرحلة الأخيرة (على افتراض أن المتعلم سيصل إلى تلك النقطة) هي التعيين الصحيح لكلٍّ من الشكل/المعنى. وقد خُطِّط هذا في الشكل رقم(٩،٣).

وبأخذ المعلومات اللغوية التي قُدِّمت في الفصل ٨ (الجدول رقم٨،٢) فيما يتعلّق باستعمال *no* و *don't*، يمكننا أن نلائمها مع النموذج المقدَّم (انظر الجدول رقم٩،١٠). ومن المهمّ ملاحظة أن مرحلة الاستعمال التصنيفي لهذا المتعلم ليس هو الاستعمال الصحيح للغة الهدف.



المرحلة المبدئيّة = *Initial* stage   مرحلة التنوّع الحرّ = Free variation stage

مرحلة التنوّع المنتظم = Systematic variation stage   مرحلة الاستعمال التصنيفي = Categorical use stage

f = صيغة m = معنى   'السياق': يُرجع إلى كلا السياقين الظرفيّ واللغويّ 'context'

الشكل رقم(٩,٣). دور التنوّع الحر والمنتظم.

(المصدر: من

***Second language acquisition in context*, by R. Ellis, 1987, Prentice Hall).** طُبع بإذن

الجدول رقم(٩,١٠). مراحل تنوّع اللغة البينيّة.

المرحلة المبدئيّة	no لكل الصيغ
مرحلة التنوّع الحرّ	no/don't بالتناوب
مرحلة التنوّع المنتظم	don't/ في الجمل الطلبيّة no و don't/ في الجمل الخبريّة
مرحلة الاستعمال التصنيفي	don't/ في الجمل الطلبيّة no/ في الجمل الخبريّة

فكون المتعلمين يتنوعون في إنتاجهم صيغ اللغة الهدف ليس محلّ خلاف، وإنما محلّ الخلاف، هو الطريقة المناسبة لتمثيل المعرفة اللغوية. فأولئك الذين ينصبّ اهتمامهم على اللسانيات التشومسكيّة Chomskyan linguistics (انظر النقاش في

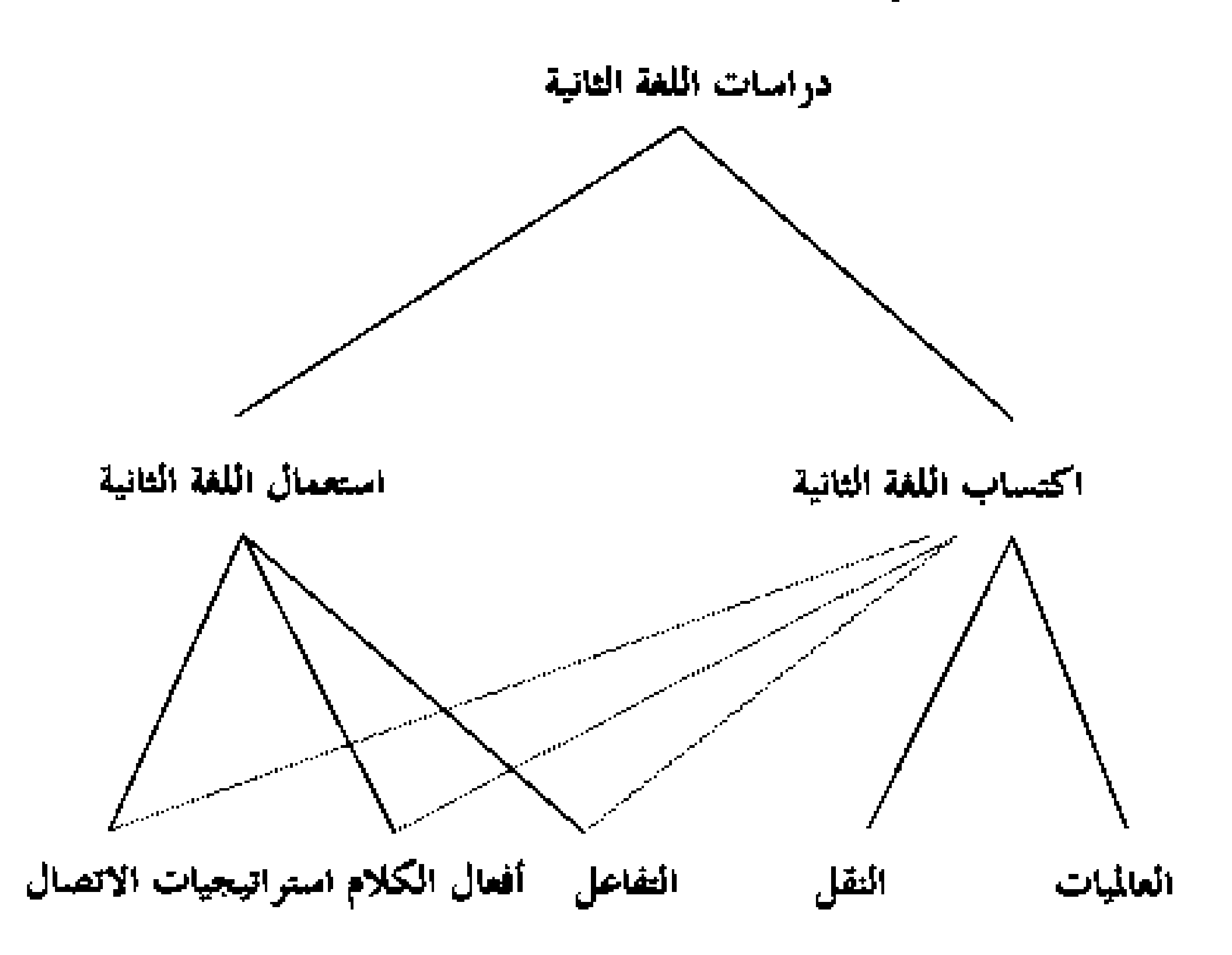
جريج، ١٩٩٠م) يأخذون تحديد القدرة اللغوية على أنها نطاق البحث في اكتساب اللغة الثانية. والقدرة، بصفتها تمثيلاً للمجرَّدات، ليست متغيِّرة، والتغيُّر في وجهة النظر هذه جزءٌ من الأداء، بمعنى أنه جزءٌ من وضع المعرفة اللغوية للاستعمال في نقطةٍ معيَّنة من الزمن. وعلى الجانب الآخر، ينظر باحثون في اكتساب اللغة الثانية مثل أليس (١٩٩٠م ب) وتارون (١٩٩٠م) إلى المعرفة باللغة الثانية نفسها على أنها متغيِّرة. وهذا يعني أن التغيُّر ليس بسبب الأداء، ولكنه جزءٌ مما يعرفه المتعلمون عن لغتهم الثانية. وقد أشار إيكمان (١٩٩٤م ب) إلى أن الحلّ لهذه القضيّة لا يكمن في البرهان النظريّ حول ما يوجد وما لا يوجد في نطاق نظريةٍ ما في اكتساب اللغة الثانية، كما أشار إلى ذلك جريج (١٩٩٠م)، ولكنه يكمن بدلاً من ذلك في البرهان التطبيقيّ. فمن جانب أولئك الذي يرون بأن النطاق المناسب لدراسة اكتساب اللغة الثانية هو القدرة اللغوية، يريد المرء أن يرى أدلةً على أن مثل هذه النظرية يمكن حقًّا أن تعلِّل لظاهرة التنوُّع المترسِّخة بشكلٍ جيد. وعلى الجانب الآخر، يريد المرء أيضاً بالنسبة إلى أولئك الذين يرون أن معلومات التنوّع اللغوية حاسمةٌ في نظريّةٍ في اكتساب اللغة الثانية، أن يرى أن هناك معلوماتٍ لغويّةً حاسمةً في فهم ما لتطوُّر اللغة الثانية لا يمكن أن يتّسق مع تصوُّر مفهوم القدرة في اكتساب اللغة الثانية.

وهناك أدلةٌ تشير إلى أن السياق بوجهٍ ما ضروريٌّ لفهم كيف يحدث الاكتساب. فقد بيّن كورموس Kormos (١٩٩٩م)، في مراجعةٍ لدراساتٍ تعالج الرقابة والتصحيح الذاتي، أن اكتشاف الخطأ يعتمد على السياق الاجتماعي. فمثلاً تستلزم بعض السياقات مستوىً أعلى بكثير من غيرها فيما يتعلّق بالدقّة اللغوية، أيّ أن المتعلمين يصحّحون أنفسهم وفقاً للمحاور والسياق الاجتماعي. فإذا افترضنا أن تصحيح المتعلمين أنفسهم يساهم في التعلّم، فهذا يعني إذن أن السياق سوف يحدّد ما الذي يمكن تعلّمه، وما الذي لا يمكن.

وهناك دراسةٌ أخرى تتعلق بموضوع السياق لتارون وليو Liu (١٩٩٥م). فقد ناقشا، اعتماداً على تفاعل المعلومات اللغوية الداخليّ في ثلاثة أوضاع، بأن دخول المتعلم "في أنواعٍ مختلفة من التفاعل يمكن أن يؤثر بشكلٍ مختلف في معدّل ومسلك عمليّة الاكتساب" (ص ١٠٨). وكانت المعلومات اللغوية من متكلمٍ أصليّ بالصينية يتعلم الإنجليزية في أُستراليا. ففي بداية جمع المعلومات اللغوية كان عمر الطفل خمس سنوات، وأصبح عمره سبع سنوات عند النهاية. وقد جُمعت المعلومات اللغوية في ثلاثة مواقف: (أ) عند تفاعله مع المدرسين، و(ب) عند تفاعله مع أقرانه، و(ج) عند تفاعله مع الباحث (بالإنجليزية، رغم أن الباحث كان متحدثاً أصليًّا بالصينيّة). وقد نظر تارون وليو إلى معدّل ومسلك اكتساب الاستفهام، فأشارا إلى أن الصيغ الجديدة، فيما يتعلّق بالمعدّل، تنشأ دائماً في سياقٍ واحد تقريباً (التفاعلات مع الباحث)، ثم تنتشر إلى السياق مع الأقران، ثم أخيراً إلى التفاعلات مع المدرسين. والمهمّ هنا، على كل حال، هو أن الصيغ الجديدة تنشأ من التفاعلات نفسها، ثم تسمح المتطلبات المختلفة لكل تفاعلٍ بنشوء صيغ جديدة. بمعنىً آخر، تدفع السياقات المختلفة المتعلمَ إلى إنتاج صيغ جديدة في مدىً أكبر من السياقات الأخرى (انظر تارون، ٢٠٠٠م؛ ينغ، ١٩٩٩م).

وقد ظهر الموضوع في المقدّمة في مقالاتٍ حديثة لكلٍّ من فيرث Firth وواجنر Wagner (١٩٩٧م، ١٩٩٨م)، جاس (١٩٩٨م)، كاسبر Kasper (١٩٩٧م)، لونج (١٩٩٧م)، وبوليسّي Poulisse (١٩٩٧م). ويرجع النقاش إلى نقاشٍ سابق حول ماهيّة نطاق نظريّة اكتساب اللغة الثانية. فالاختلاف في وجهات النظر المتضادّة يمكن أن يحلّل في مصطلحاتٍ بسيطة إلى اختلافٍ في الاكتساب والاستعمال. فالاكتساب هو بشكلٍ أساسيّ عمليةٌ لغويةٌ نفسيّة (انظر تارون، ٢٠٠٠م)، والسؤال هو: إلى أيّ حدٍّ تتأثر العمليّة اللغويّة النفسيّة بالسياق الاجتماعيّ؟ ويمكن للاختلاف أن يُوَضَّح بالشكل رقم(٩,٤)، وهو شكلٌ يمثّل كثيراً من مناطق البحث في اللغة الثانية، وربما

يمكن أن يُفهم أفضل بفهم الفرق بين الاكتساب والاستعمال. فالشكل رقم(٩،٤) يشير إلى الحقل العام للبحث كونه دراساتٍ في اللغة الثانية، دون ذكر المصطلح المضلِّل *اكتساب*، الذي يُستعمل في جانبٍ ليُشير إلى الاكتساب على أنه عمليَّة، أو يشير إلى الاكتساب على أنه مُنتَجٌ، ويُستعمل في الجانب الآخر على أنه معادِلٌ للاستعمال.



الشكل رقم(٩،٤). تخطيط للبحث في اكتساب اللغة الثانية.

(المصدر: من
"Apples and Oranges: Or, why apples are not orange and don't need to be: A response to Firth and Wagner," by S. Gass, 1998, *The Modern Language Journal*, pp. 83-90). طُبع بإذن

فيشير الجزء الأيمن من الشكل رقم(٩،٤) إلى مناطق دراسات الاكتساب، حيث هناك خلافٌ بسيط حول مساهمة تلك المناطق في المعرفة. أما الخطوط الصلبة التي

تربط اكتساب اللغة الثانية بالمناطق المساهمة في البحث (النقل والعالميّات)، فتمثّل اتصالاً ليس محلّ خلاف. وبالمثل فالخطوط الصلبة بين استعمال اللغة الثانية ومناطقه الفرعيّة تمثّل اتصالات ليست محلّ خلاف.[4] أما الخطوط المُنقّطة فتمثّل مناطق ينبغي أن تكون البراهين والأدلة التطبيقيّة حاضرةً عند النقاش فيها. وسوف نقدّم البرهان، في الفصل ١٠ مثلاً، على أن التفاعل هو جزءٌ من اكتساب اللغة الثانية. وقد رأينا، في هذا الفصل، مناطق من البحث ربما يُنظر إلى التنوّع فيها على أنها عنصرٌ ضروريٌ لفهم اكتساب اللغة الثانية.

وبشكلٍ مشابه تجنّب فارش وكاسبر (١٩٨٧م ب) مصطلح *اكتساب*. وكما لاحظا: "اخترنا لنشير إلى حقل الدراسة على أنه أبحاث اللغة الثانية، وبالتالي تجنُّب الانحياز جهةَ الموضوعات التطوُريّة المُتضمَّنة في المصطلح الأكثر شيوعاً أبحاث اكتساب اللغة الثانية" (ص ٥). وقد وضع سيلجر Seliger (١٩٨٣م، ص ١٠٩) نقطةً شبيهةً حول أهميّة التمييز بين منطقتين رئيسيّتين من الاهتمام:

أ) الدراسات التي تهتمّ بوصف كيف يستعمل المتعلم ما اكتسبه إما بوصف العوامل اللغوية والاجتماعية الخارجيّة، أو الظروف البيئيّة لمثل هذا الاستعمال، أو بوصف النظام الداخليّ الذي يملكه والذي يجعله قادراً أن ينتج أداء اللغة البينية. ويبدأ مثل هذا النوع من البحث، وهو مهمٌ وشرعيٌ بوضوح، بالافتراض بأن مُخرَج المتعلّم هو منتَجٌ لنظامٍ قائمٍ من قبل.

ب) والنوع الثاني من الدراسة هو ذلك المهتمّ بتفسير كيف تُتعلّم مصادر اللغة البينية من المعرفة أو تُكتسَب في المقام الأول. بمعنى أن المنطقة الثانية تهتمّ بوصف عمليّة *اكتساب أنظمة اللغة البينية*.

---

(٤) وهذه بالطبع ليست المناطق الوحيدة لدراسة اللغة الثانية. بل أُخذت على أنها أمثلةٌ لما هو شرعيًا جزءٌ من اكتساب اللغة الثانية، ولا يحتاج لبراهين ليكون جزءاً من اكتساب اللغة الثانية.

(٩,٣) إستراتيجيات الاتصال Communication Strategies

يواجه المتعلمون مراتٍ عديدة الحاجة ليعبّروا عن مفهومٍ أو فكرةٍ باللغة الثانية، لكنهم يجدون أنفسهم دون مصادر لغويّة تمكّنهم من فعل ذلك. فيجب أن تُوظّف في هذه الحال إستراتيجيّة ما للاتصال. وإستراتيجية الاتصال (لكي تُميّز عن إستراتيجيات التعلّم، التي سوف نناقشها في الفصل ١٢، القسم ١٢,٩) محاولةٌ مقصودة للتعبير عن المعنى عند مواجهة صعوبةٍ ما في اللغة الثانية. وأورد بياليستوك (١٩٩٠م أ، ص ١) الحادثة الآتية:

> بينما كنت أعيش في كولومبيا، أراد صديقٌ لي أن يشتري بعض الحرير. والكلمة الإسبانية للحرير، seda، تُستعمل ظاهريًا لعددٍ من المواضيع الفرعية التركيبيّة. ونظراً لحاجته ليحصل على المُنتج الحقيقيّ، ذهب صديقي إلى متجرٍ محليٍّ وقال لصاحب المتجر، وأنا أترجمه من الإسبانيّة على وجه التقريب، شيئاً ما مثل الآتي: "تصنعه بعض الحيوانات الصغيرة لمنزلها، ثمّ يتحوّل إلى مادّة".

فالشخص الموصوف في هذه القصة لم يعرف كلمة واضحة لكلمة *الحرير*، ولا الكلمة المقابلة لكلمة *دودة القزّ* أو *الشرنقة*، ومن ثمّ كان عليه أن يلجأ إلى أدواتٍ وصفيّة متنوّعة ليصل إلى المعنى من خلالها. ويُعرف استعمال طرق الإسهاب مثل هذه بإستراتيجية الاتصال. ومن الأمثلة الأخرى على إستراتيجيات الاتصال: التقريب approximation، الترجمة الحرفيّة literal translation، تبديل اللغة language switch، والتفادي avoidance. وتجد الأمثلة على ذلك في (٩,١٨ - ٩,٢١):

(٩,١٨) التقريب

صيغة اللغة البينية = أنبوب pipe

صيغة اللغة الهدف = أنبوب ماء waterpipe

(٩,١٩) الترجمة الحرفيّة

صيغة اللغة البينية = هو دعا شخصاً آخرَ للشراب

He invite other person to drink

صيغة اللغة الهدف = هنّأ بعضهما

They toasted each other

(٩,٢٠) تبديل اللغة

صيغة اللغة البينية = بالُن balon

صيغة اللغة الهدف = بالون balloon

(٩,٢١) التفادي

صيغة اللغة البينية = الماء (غَمير) the water (mumble)

صيغة اللغة الهدف = تناثر الماء The water spills

وعند معالجة فكرة إستراتيجيات الاتصال، ضمّن معظم الباحثين ثلاثة عناصر في تعريف إستراتيجيات الاتصال: الإشكاليّة problematicity، الوعي consciousness، والانتباهيّة intentionality (انظر دورني Dornyei وسكوت Scott، ١٩٩٧م، لمراجعة العناصر). وتعني الإشكاليّة أن المتعلم، في استعماله لإستراتيجية اتصال، يجب أن يعرف أولاً أن هناك مشكلة اتصال يجب أن يعالجها. وتأتي في صميم فكرة الوعي فكرةُ أن المتعلمين يجب أن يكونوا على وعيٍ بأنهم واجهوا مشكلةً ما، وأن يكونوا واعين بحقيقة أنهم، في الحقيقة، يفعلون شيئاً ليعالجوا تلك المشكلة. وبإدخال الانتباهيّة جزءاً من تعريف إستراتجيات الاتصال، فإن ذلك يتضمّن أن المتعلمين لديهم سيطرةٌ على الخيارات المتنوّعة، ويملكون الاختيار حول الخيار الذي سينتجونه بتأثيرٍ معيّن (بياليستوك، ١٩٩٠م أ).

والحقيقة أن هناك صعوباتٍ مختلفة مع كلّ هذه العناصر الداخلة في تعريف إستراتيجيات الاتصال. أولاً: معظم اللغة المستعملة عندما تكون هناك مشكلةٌ ما، هي نوع اللغة نفسه الذي يُستعمل عندما لا تكون هناك مشكلة. فإذا كانت هذه هي الحال، فمن الصعب أن نُضمِّن الإشكاليّة بصفتها جزءاً من التعريف. فلنفترض مثلاً أن شخصاً ما وجد آلةً حاسبة (ولم يكن قد رأى واحدةً من قبل) ثم حاول أن يصفها لشخصٍ آخر باستعمال الجملة في (٩,٢٢) (بياليستوك، ١٩٩٠م أ):

C'est une petite machine avec des numbers. (٩,٢٢)

'It's a small machine with numbers.'

'.إنها آلةٌ صغيرة بأرقام'

فمن الصعب أن ندّعي أن المتكلم في هذه الحال تعرّف على المشكلة؛ لأن المتكلم قد واجهته مهمّة وصف شيءٍ غير معروف وليس لديه أيّ فكرةٍ أن هناك اسماً لذلك الشيء. هناك عدة أمثلةٍ على استعمال اللغة حيث نُضطرّ أن نصف أشياء مختلفة، وربما لا يكون في هذه الأمثلة أيّ حسٍّ بالإشكاليّة من ناحية أن نكون قد واجهنا انقطاعاً في الاتصال من أيّ نوع. فإذا كانت الحال أن استعمال اللغة غير الإشكالي يُسهِّل استعمال نوع الإستراتيجية نفسه الذي يُستعمل فيما يُسمَّى استعمال اللغة الإشكالي، فإنه من الصعب أن نستعمل الإشكاليّة على أنها ميزة تعريف.

ومن الصعب بالدرجة نفسها كذلك أن تربط الوعي بإستراتيجيات الاتصال. فكما لاحظ بياليستوك، فإن صعوبات الاتصال تعالج بمجموعةٍ صغيرةٍ من الإستراتيجيات، حتى في الظروف المتنوّعة. وبالنظر إلى ثبات استعمال الإستراتيجية، ليس من السهل أن تضع برهاناً على الوعي بها. بمعنى أن المتعلمين لا يواجهون كلّ موقفٍ إشكاليٍّ جديد باختياراتٍ واعية، بل يختارون روتينيًّا من مجموعةٍ صغيرةٍ من الإستراتيجيات المستعملة بانتظام. وهذا مرتبطٌ كثيراً بفكرة الانتباهيّة. فإذا كانت الخيارات روتينيّة، فإنه من المستبعد أن تكون هناك خياراتٌ واعيةٌ متاحة للمتعلمين.

وفي مراجعةٍ للدراسات السابقة حول استراتيجيات الاتصال، استنتج بياليستوك أن إستراتيجيات الاتصال ليس لها وضع الامتياز، بل هي جزءٌ من العمليات نفسها الداخلة في استعمال اللغة غير الإستراتيجي. "إنها ضوابط للعمليات السارية المسؤولة عن اكتساب اللغة واستعمالها اللذين يسمحان بالحفاظ على استمرار العملية. إنها الوسيلة التي عن طريقها يمكن أن يعمل نظامٌ ما أبعد من حدوده الرسميّة، ويمكن للاتصال أن يستمرّ انطلاقاً من نظامٍ لغويٍّ محدود" (١٩٩٠م أ، ص ١٤٧).

(٩,٤) تداوليّة اللغة البينية Interlanguage Pragmatics

المنطقة الأخيرة التي سنعالجها في هذا الفصل حول اللغة في السياق هي التداوليـة. فتداوليّة اللغة البينية تعالج كلاً من اكتساب واستعمال المعرفة التداولية باللغة الثانية. ولقد لاحظنا في الفصل الأول أنه عند تعلّم لغة ثانية، يجب عليك أن تتعلّم أكثر من النطق، والعناصر المعجميّة، وترتيب الكلمات المناسب فقط؛ بل عليك أن تتعلّم أيضاً الطريقة المناسبة لاستعمال تلك الكلمات والجمل في اللغة الثانية. وأشرنا مثلاً إلى أن على المرء أن يتعلّم أنه في سياق محادثةٍ هاتفيّة: *هل جوش هنا؟*، ينبغي عليه أن يعلم أن هـذا السؤال لا يتضمّن طلب المعلومات فقط، ولكنه يتضمّن أيضاً طلباً للتحدُّث مع ذلك الشخص. والأطفال، في الحقيقة، معروفون بأنهم يجيبون عن هـذا السؤال على قاعدة أنها طلب معلومات فقط، فيكون الجواب التقليديّ من طفلٍ ما هو نعـم، دون أيّ إشارةٍ إلى أنهـم سينادون الشخص المطلوب ليتحدّث بالهاتف. فيجب على الطفل، بناءً على ذلك، عند تعلُّم لغة أولى أن يتعلّم أن يذهب أبعد من المعنى الحرفيّ للجمل ليفهم القوة التداوليّة خلفهـا. والشيء نفسه يمكـن أن يُقـال عـن تعلّـم اللغـة الثانيـة واسـتعمالها. انظـر إلى (٩,٢٣)، وهو مثالٌ على محادثةٍ بين سائح بريطانيّ ومتكلم أصليّ بالفنلندية ذكرته مايسا مارتن Maisa Martin (عن طريق اتصالٍ شخصيّ):

(٩,٢٣) السائح: إننا نحاول أن نجد محطّة القطار. هل يمكن أن تساعدنا؟

الفنلنديّ: نعم. (نقطة)

ففي الفنلندية، لا تتوافق القوة التداوليّة للاستفسار حول الاتجاهات مع القـوة التداوليّة في الإنجليزية. وعلى ذلك، فبالرغم من إنجليزية الفنلنـديّ النحوية الممتـازة، يجد المرء ما يمكن أن يُفسَّر عادةً على أنها إجاباتٌ فظّة.

وقـد أُجريـت معظـم الأبحـاث في تداوليّـة اللغـة البينيـة مـن خـلال إطـار *أفعـال الكـلام*. ويمكـن أن يُنظـر إلى أفعـال الكـلام على أنهـا وظـائف للغـة، مثل الشكوى،

والشكر، والاعتذار، والرفض، والطلب، والدعوة. والوحدة الصغرى للاتصال، في هذه النظرة، هي أداء فعلٍ لغويّ. فكلّ اللغات لديها وسيلةٌ ما لأداء أفعال الكلام، وبالتالي فأفعال الكلام نفسها يُفترض أنها عالميّة، ومع ذلك *فالصيغة* المستعملة في أفعال كلامٍ معينة تختلف من ثقافةٍ لثقافة. فدراسة أفعال الكلام في اللغة الثانية، بناءً على ذلك، تهتمّ بالاحتمالات اللغوية المتاحة في اللغات لاكتشاف أفعال الكلام، كما تهتمّ أيضاً بتأثير الفروق الثقافيّة على كلٍّ من الأداء باللغة الثانية وتفسير المتكلمين الأصليّين لأفعال الكلام في اللغة الثانية.

ومن السهل أن نتخيّل كيف يحدث سوء الاتصال وسوء الفهم، إذا كانت صيغة فعل الكلام مختلفةً من ثقافة لثقافة. وقد قدمنا مثالا على ذلك في (٩,٢٣). فالمتكلمون الأصليون بالإنجليزية البريطانية والمتكلمون الأصليون بالفنلندية يختلفون في الطرق التي يسألون بها عن الاتجاهات والتي يفسرون بها السؤال عن الاتجاهات. فعندما يحدث سوء الاتصال، غالباً ما يكونون مستائين لأن المتكلمين الأصليين لا يعزون سوءَ الاتصال لأسبابٍ لغويّة، بل يعزونها لأسبابٍ شخصيّة (فردية أو ثقافية). فالمحتمل أن السائح البريطانيّ في (٩,٢٣)، بناء على ذلك، فسّر إجابة المتكلم الفنلندي على أنها فظّة و/أو غير مساعدة. وانظر، بالمثل، إلى الإجابة في الموقف في (٩,٢٤)، الذي أنتجه متكلم أصلي بالعبريّة (كوهين وأولشتاين Olshtain، ١٩٩٣م، ص ٥٤):

(٩,٢٤) السياق: وعدتَ أن تُرجع كتاباً دراسيًّا إلى زميلك في الفصل خلال يومٍ أو يومين، بعد أن تصوِّر فصلاً منه. ولكنك أبقيته لديك أسبوعين تقريباً.

زميل الصف: أنا فعلاً غاضب بسبب الكتاب؛ لأنني احتجته لأحضِّر درساً في الأسبوع الفائت.

الإجابة: ليس لديّ ما أقوله.

من الواضح أن هذه الإجابة تبدو فظّةً المتكلم الأصليّ بالإنجليزية، وتفترض عدم القدرة على الاعتذار. ولكن ما عناه المتكلم الأصلي بالعبرية هو ترجمةً لشيء شبيهٍ بالعبارة التالية *ليس لديّ أيّ عذر*.

ومنطقة التداوليّة، فيما يتعلّق بتعلّم اللغة، ربما تكون واحدةً من أكثر المناطق الصعبة للمتعلمين؛ لأنهم عموماً غير واعين بهذا الجانب من اللغة، وربما، بالدرجة نفسها، غير واعين بالملاحظات السلبيّة التي ربما تتعزّز لدى المتكلمين الأصليين نتيجةً لأخطائهم التداوليّة. وسوء الاتصال الناتج من استقبال المتكلم الأصلي لكلام المتكلمين غير الأصليين ذوي الكفاءة اللغوية نسبيًّا (في مقابل متعلمين مهاراتهم الإنتاجية والاستيعابيّة ذات مستوىً منخفض)؛ غالباً ما يكون جديًّا بالنسبة للعلاقات الشخصيّة، وذلك لأن مصدر الصعوبة غالباً ما يُعزى إلى نقصٍ في الشخص نفسه (أو في الثقافة) (مثلاً: الأمريكان غير منافقين، الإسرائيليّون أجلاف، اليابانيّون غير مباشرين)، أكثر من أن يُعزى إلى عدم قدرة المتكلم غير الأصلي على مطابقة الصيغة اللغوية الصحيحة مع النوايا التداوليّة. وكما أشار كلٌّ من جومبيرز Gumperz وتانن Tannen (١٩٧٩م، ص ٣١٥): لأن المتحاورين "يفترضون أنهم يفهمون بعضهم بعضا، فإنهم أقل احتمالاً أن يسائلوا التفسيرات". وهذا بالذات هو الموقف الاتصاليّ الذي وصفه فارونيس Varonis وجاس (١٩٨٥م أ، ١٩٨٥م ب) بأنه الأعظم خطراً: فدون خلفيّةٍ مشتركة، ونظامٍ لغويّ، ومعتقداتٍ محدّدة، "عندما يفسّر أحد المحاورين بثقةٍ [لكن بشكلٍ غير دقيق] جملةَ شخصٍ آخر، فمن المحتمل أن يدخل المشاركون في مشكلةٍ آنيّة لأنهم لا يتقاسمون فضاءً خطابيًّا مشتركاً" (١٩٨٥م أ، ص ٣٤١).

وسنأخذ الآن الفعل الكلامي حول الرفض طريقةً لتوضيح نموذج البحث في أفعال الكلام. فالرفض يحدث في كلّ اللغات، ولكن ليس كلّ اللغات/الثقافات ترفض بالطريقة نفسها، كما أنها لا تشعر بالراحة لدى رفض نفس الدعوة أو

الاقتراح. بمعنى أنه ليس كلّ الثقافات تنظر إلى الحادثة نفسها بأنها تسمح بالرفض، فكيف يؤثر هذا في استعمال اللغة الثانية؟

الرفض فعلٌ كلاميٌ معقدٌ بشكل كبير، وسبب ذلك، بشكل أساسيّ، أنه يتضمّن غالباً نقاشاتٍ مطوّلة، بالإضافة إلى مناوراتٍ لحفظ ماء الوجه لتتكيّف مع الطبيعة غير المتذمّرة للفعل الكلامي. ولأن الرفض الشفهي هو نتيجةٌ لطلبٍ مبدئيّ (*هل تودّ أن تأتي إلى منزلي الليلة للعشاء؟*)، فإنه يستدعي تخطيطاً مكثّفاً يقع على الجزء الخاص بالرافض.

وقد أُجريت دراسةٌ لبحث الرفض باللغة الثانية خصوصاً، كان تركيزها الرئيسيّ منصبًّا على البحث في وجود النقل التداوليّ، قام بها بيبي وتاكاهاشي وأوليس- ويلتز (١٩٩٠م). وقد جلست أربع مجموعاتٍ من المتكلمين الأصليين باليابانية والإنجليزية (مجموعتان ضابطتان من المتكلمين الأصليين، ومجموعتان من متعلمي اللغة الثانية)؛ لاختبار إكمال الخطاب الذي يتكوّن من ١٢ موقفاً، تتضمّن رفض الطلبات، ورفض الدعوات، ورفض الاقتراحات، ورفض المساعدات. وكان واضحاً، عند وصف الموقف، أن على الرافض أن يأخذ دور الشخص الأعلى أو الأقلّ مكانةً. وتضمّن كل موقفٍ عبارة مبدئيّة مكتوبة متبوعة بفراغ، ثم يتبعها ردٌّ يُجبر أفراد العينة على أن يكتبوا رفضاً في ذلك الفراغ. وقد نظر المؤلفون، عند تحليل النتائج، إلى ترتيب التعبيرات الدلاليّة. وتتكون التعبيرات الدلالية من عدة عوامل مثل تعبيرات الندم، والاعتذارات، وعرض البدائل، والوعود. فمثلاً ربما يؤدي رفض دعوةٍ للعشاء في منزل صديقٍ إلى الإجابة الآتية: *أنا آسف، سأذهب للمسرح في تلك الليلة، ربما أستطيع أن أمرّ لاحقاً للقهوة*. فترتيب التعبيرات في هذا الرفض هو (أ) تعبير عن الندم: *أنا آسف*، (ب) اعتذار: *سأذهب للمسرح في تلك الليلة*، و(ج) عرض بديل: *ربما أستطيع أن أمرّ لاحقاً للقهوة*.

وقد قدّمت المعلومات اللغوية من هذا البحث أدلةً على النقل التداوليّ، حيث كان معدّل التعبيرات المستخدمة متشابهاً بين اللغتين، لكن *الترتيب* الذي تُستخدم فيه التعبيرات يختلف من لغة إلى لغة. وهذا يعني أن ترتيب التعبيرات الدلالية التي استخدمها متعلمو اللغة الثانية في كلتا اللغتين الأصلية والثانية متشابه. فمثلاً يُظهر الجدول رقم(٩,١١) معلومات بيبي وتاكاهاشي وأوليس- ويلتز اللغوية في رفض الطلبات:

الجدول رقم(٩,١١). ترتيب التعبيرات الدلالية في رفض الطلبات عندما يكون الرافض أعلى مكانةً.

المتكلمون الأصليون باليابانية	رأيٌ إيجابيٌ / اعتذارٌ مغلّفٌ بالعاطفة
الإنجليزية من المتكلمين الأصليين باليابانية	رأيٌ إيجابيٌ / اعتذارٌ مغلّفٌ بالعاطفة
المتكلمون الأصليون بالإنجليزية الأمريكية	رأيٌ إيجابيٌ ندم اعتذار لا أستطيع

المصدر: مقتبسٌ من بيبي وتاكاهاشي وأوليس- ويلتز (١٩٩٠م).

ويقترح بحثٌ آخر حول الرفض، لكن باستعمال طرق بحثٍ مختلفة لاستخلاص المعلومات اللغوية، أن التفاعل المعقّد والجداليّ يحدث في مواقف الرفض باللغة الثانية. فقد أظهرت أبحاث لهوك Houck وجاس (١٩٩٦م)، وجاس وهوك (١٩٩٩م) حول الرفض، باستعمال تمثيل الأدوار مصدراً لجمع المعلومات اللغوية؛ أنّ الرفض في تمثيل الأدوار هذا غالباً ما كان على شكل تفاعلاتٍ مطوّلة يناقش فيها المشاركون طريقتهم في إيجاد حلٍّ ما. وفي (٩,٢٥) مثالٌ على ذلك:

(٩,٢٥) السياق: المتكلم غير الأصلي ضيفٌ في منزل عائلةٍ ما. وقد ذهب أفراد المنزل إلى بيت جارٍ لهم لبضع دقائق. وقد طُلب من المتكلم غير الأصلي ألاّ يسمح لأيٍّ كان بالدخول. والمتكلمة الأصليّة في تمثيل

هذا الدور يؤدِّي دور ابنة العمّ التي تمرُّ بالمدينة، وتريد أن تدخل في المنزل وتنتظر ابن عمها.

المتكلّمة الأصليّة: أوه أهلاً كيف حالك؟

المتكلم غير الأصليّ: أوه جيّد شكراً

المتكلمة الأصلية: هل أه هل أه كوانتين هنا؟

المتكلم غير الأصلي: لا أه لا شش أنا لا

المتكلمة الأصليّة: لا هو ليس هنا

المتكلم غير الأصلي: أه لا لا هو ليس هنا

المتكلمة الأصليّة: آه أين يمكن أن ذهب

المتكلم غير الأصليّ: آه هو ذهب إلى منزل جارٍ له

المتكلمة الأصليّة: أه هل تمانع - أنا أنا ابنة عمه وأنا مارّةٌ فقط في لانسينغ Lansing الليلة وأنا أنا في طريقي إلى دترويت Detroit. أنا في أ في رحلة عمل و و أه أنا أريد أن أراه. لديّ فقط نصف ساعة أو قريباً منها. هل تمانع إذا دخلت وانتظرت لدقيقةٍ أو قريباً منها حتى يأتي

المتكلم غير الأصليّ: أه لا ينتظر ينتظر أنا ضيف لِـ أه هذا البيت ال- أنا لا أستطيع أه أنا لا أه أه إم أنا لا أستطيع أنا لا أعرف ماذا أه أنا أعمل هذا الموقف ثمّ إه

المتكلمة الأصلية: أنا آسف؟

المتكلم غير الأصلي: أه هو هو لا يخبرني أه

المتكلمة الأصلية: أه ه

المتكلم غير الأصلي: إذا جاء شخص آخر في هذا المنزل

المتكلمة الأصلية: نعم نعم لكن أنا أنا ابنة عمه أنا متأكّدة أن الوضع سيكون جيداً

المتكلم غير الأصلي: لكن أنا لا أعرف

المتكلمة الأصلية: أنا أنا أعرف أن الوضع سيكون جيداً

المتكلم غير الأصلي: أول مرة لي أقابلك أنا لا أعرفك

المتكلمة الأصلية: أنت تعرف في الواقع أن هذه المرة الأولى أقابلك أيضاً كيف حالك

المتكلم غير الأصلي: انتظري انتظري أعتقد أه أعتقد أه هو رجع أه ليس متأخراً كثيراً

المتكلمة الأصلية: سعيدٌ بلقائك أه هاه

المتكلم غير الأصلي: نعم- أه أرجوك انتظري أه سيارتك

كلا المتكلمين في هذا المثال همهما وتلعثما، وقاطعا بعضهما، وصححا نفسيهما، وعدّلا ووضّحا موقفهما، وفي العموم أصبحا داخلين في مناقشة معنىً اجتماعيٍّ، وتداوليّ، ودلاليّ. إن طبيعة الحدث في هذا المثال، مع تعدّد الرفض، والطلبات، وإعادة الطلبات، لم يُوثّق في كلام المتكلمين الأصليين.

وفي سبيل فهم تداولية اللغة الثانية، يجب على المرء أن يتعامل في نهاية المطاف مع مدىً عريض من المتغيرات الاجتماعية التي ربما تحدّد كيف تُستعمل اللغة. فعلى سبيل المثال، ما العلاقة بين الشخصين الداخلين في حادثة كلام معينة؟ هل هما من مقام متساوٍ؟ هل هما في عمرٍ واحد؟ نفس الجنس؟ هل هناك أشخاصٌ آخرون يشهدون حادثة الكلام؟ وما علاقتهم بذينك المتكلمين؟

وقد اندمجت معظم هذه الفروق فيما يُعرف بنظرية الانتفاخ The Bulge Theory (وولفسون Walfson، ١٩٨٨م، ١٩٨٩م). وتتمثّل فكرة هذه النظرية الرئيسية في أنه

عندما يُنظر إلى حوادث الكلام من ناحية علاقتها بالعلاقات الاجتماعية للمتكلمين، يجد المرء تشابهاً كبيراً بين طرفي المسافة الاجتماعية (أيّ: أولئك الذين هم مُقرّبون [أدنى مسافة اجتماعية] وأولئك الذين هم غرباء [أقصى مسافة اجتماعية]). وقد جاء المصطلح انتفاخ من تكرار الإجابات والطريقة التي تتشكّل هذه الإجابات بها على الرسم البياني: فالطرفان يُظهران بشكل متشابه كمياتٍ قليلة من الكلام، بينما في الوسط يتكوّن انتفاخ. وتشمل مجموعة الانتفاخ الأشخاص غير المقرّبين، والأصدقاء متساوي المقام، وزملاء العمل والمعارف. ويكمن تفسير هذه التشابهات/ الفروق بين هذه المجموعات في حقيقة العلاقات، فربما يبدو من الغريب للأطراف أن تكون متشابهة. ولكن لماذا ينبغي على حوادث الكلام بين المقرّبين والغرباء أن تتشارك في الخصائص نفسها؟ يكمن التعليل هنا، ومن خلال نظرية الانتفاخ، في حقيقة أن المقام معلومٌ للمتكلمين، وبالتالي فالإجابات متوقّعةٌ لديهم. أما تلك التي في الوسط، في الجانب الآخر، فتتطلّب نقاشاً لفظيًا لجعل العلاقة واضحةً.

وقد بيّن وولفسون (١٩٨٩م، ص ١٣١) هذه الفروق، ففي المثال في (٩،٢٦) (بين المقرّبين)، هناك حاجةٌ قليلة للنقاش، حيث إن كلّ شخصٍ واثقٌ من موقعه بالنسبة للعلاقة مع الآخر. أما في (٩،٢٧)، فالعلاقة أقلّ وضوحاً، وهناك توجُّهٌ متوقّع لتجنُّب دعوةٍ مباشرة؛ لأن خطر الرفض يكون أكثر احتمالاً مع المباشَرة. فما نراه هو موقف أعطِ- و- خذ حتى يصلا إلى حلٍّ ما.

(٩،٢٦) المتكلم ١ : هل تريد أن تتناول الغداء غداً؟

المتكلم ٢ : حسناً، طالما أنني سأرجع قبل الواحدة والنصف.

(٩،٢٧) المتكلم ١ : هل ستفعل أيّ شيء ممتع هذا الأسبوع؟

المتكلم ٢ : لا، سأكون حول المسبح هنا.

المتكلم ١ : حسناً، سأراك.

المتكلم ٢ : ربما سنخرج للشواء في إحدى الليالي.

المتكلم ١ : حسناً، هذه فكرةٌ جيدة. أنا مشغولٌ ليلة الأحد.

المتكلم ٢ : حسناً، سنتركها مفتوحةً.

(بدأ المتكلم ١ يمشي بعيداً، ثم عاد ومشى راجعاً، قائلاً)

المتكلم ١ : من المفترض أن تعمل شيئاً ما مع هيلين ليلة الغد. هل تريد أن تعمل شيئاً معنا.

المتكلم ٢ : حسناً. أخبرنا بذلك.

فبناءً على هذا، يجب أن تُؤخذ تداوليةُ اللغة البينية في الحسبان، عند التطرّق إلى كيف يستعمل الناس اللغة في سياقٍ اجتماعيٍّ؛ ليس فقط كيف تُستعمل اللغة (أيّ: كيف تُستعمل الصيغ النحوية للتعبير عن مفاهيم دلاليّة)، لكن أيضاً ما الغاية من استعمالها، ومع مَنْ تُستعمل.

من الواضح من النقاش السابق أن معظم الأبحاث في تداوليّة اللغة البينية ركّزت على الاستعمال التداولي بدلاً من التركيز على الاكتساب. وعند الإشارة إلى هذا، أبرز باردوفي- هارليج (١٩٩٩م ب) وكاسبر وشميدت (١٩٩٦م) نقطة مهمّة تتعلق بندرة الدراسات التي تعالج التغيّرات أو المؤثّرات في المعرفة التداولية. ووضع كاسبر وشميدت أيضاً عدداً من أسئلة البحث التي ينبغي التركيز عليها عند البحث في اكتساب المعرفة التداولية في اللغة الثانية. وسنسرد بعض هذه الأسئلة هنا، وهي، وكما نرى، لا تختلف كثيراً عن كثيرٍ من القضايا المتعلّقة بأجزاءٍ أخرى من اللغة التي نوقشت في هذا الكتاب.

١- هل هناك عالميّات في التداولية وكيف تؤثّر هذه العالميات على اكتساب المعرفة التداولية في اللغة الثانية؟

٢- ما القضايا المتعلّقة بطرق البحث والقياس؟

٣- ما دور اللغة الأصليّة؟

٤- هل تطور المعرفة التداولية في اللغة الثانية مشابهٌ لتطوّر المعرفة التداولية في اللغة الأولى؟

٥- هل هناك طريقٌ طبيعيٌّ للتطور؟

٦- ما دور المُدخل؟ التعليمات؟ الدافعيّة؟ الاتجاه؟

٧- ما الآليّات التي تقود التطوُّر؟

وقد أشار بادروفي- هارليج(١٩٩٩م ب)، وهو محقٌّ هنا، إلى أن المرء لا يستطيع أن يبحث تطوّر المعرفة التداولية دون بحثٍ مصاحب للمعرفة النحوية. ولذلك فبالنسبة للمتعلمين الذين لا يكون لديهم تنوّعٌ في استعمال الصيغ اللفظية بصفتها جزءاً من ذخيرتهم اللغوية، سيكون استعمالهم للصيغ اللفظية للتعبير عن الوظائف التداوليّة محدوداً. فمثلاً وجد سكارسلا Scarcella (١٩٧٩م) أن المتعلمين ذوي المستوى المنخفض يعتمدون على الجمل الخبريّة عندما يطلبون خدمة في كلّ موقف. وكلما زادت الكفاية اللغوية لديهم، أصبحت الجمل الخبرية محصورةً بشكل مناسب للتابعين أو المقرّبين. وقد أعطى بادروفي- هارليج (١٩٩٩م ب، ص ٦٩٤) المثال الآتي:

(٩,٢٨) السياق: طلاب الدراسات العليا يتكلمون مع مرشد الكلية.

المرشد: حسناً، دعونا نتكلم حول الفصل الدراسي القادم.

المتكلم الأصلي: I *was thinking of* taking syntax.

كنت أفكّر أن أدرس علم التركيب.

المتكلم غير الأصلي: I *will* take syntax.

سوف أدرس علم التركيب.

وبحسب بادروفي- هارليج، يشير هذا المثال إلى أن المتكلم غير الأصليّ يُظهر فهماً ممتازاً للمعنى الجوهريّ لكلمة *سوف* على أنها مؤشّر للمستقبل، لكنه لا يفهم استعمال الاستمراريّة على أنها علامةٌ للمستقبل. ولذلك فالتعميم التداولي الخاص بالاستمرارية بحيث تشير إلى المستقبل هو مرحلة لاحقة في التطوّر.

(٩,٥) خاتمة: اكتساب اللغة الثانية والحقول الأخرى
Conclusion: Sla and Other Disciplines

في هذا الفصل والفصول الثلاثة السابقة، ألزمنا أنفسنا بالعلاقة بين اكتساب اللغة الثانية والحقول الأخرى، خصوصاً اللسانيات، وعلم النفس، واللسانيات الاجتماعية. وهذه بالطبع ليست المناطق الوحيدة التي تتعلق باكتساب اللغة الثانية. فهناك مناطق أخرى- مثل: اللسانيات التشريحيّة، علم الاجتماع، علم الإنسان، الاتصال، الذكاء الاصطناعيّ، العلم المعرفيّ، والفلسفة: وهو أيضاً مساهمٌ محتملٌ في فهم طبيعة اكتساب اللغة الثانية. ولكن هذا الكتاب لم يتضمنها؛ لأنه في الوقت الراهن، ليس لهذه الحقول تأثيرٌ بارز في حقل اكتساب اللغة الثانية.

لقد قدَّمنا معلومات لغوية لنُري كيف ينظر اللسانيّ، واللسانيّ النفسيّ، واللسانيّ الاجتماعيّ إلى معلومات اللغة الثانية اللغوية. لكن ماذا عن الاتجاه المعاكس؟ ماذا يمكن أن تكون أهميّة المعلومات اللغوية في اكتساب اللغة الثانية في فهم هذه المصادر من الحقول الأخرى؟ هناك وجهات نظرٍ مختلفة يمكن للمرء أن يتبنّاها في هذه القضيّة. فقد ناقشت جاس (١٩٨٩م) وجاس وسكاشتر (١٩٨٩م)، بأنه بما يتعلّق بحقليّ اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، هناك تطبيقاتٌ مهمةٌ ثنائيّة الاتجاه لهذه العلاقة. وسنوسّع هذا النقاش ليشمل حقولاً أخرى كذلك. بمعنىً آخر، في اعتقادنا أن اكتساب اللغة الثانية ليس معتمداً فقط على حقولٍ أخرى ليتخذ نماذجه، ونظرياته، وطرقه في طرح الأسئلة والإجابة عليها، لكنه أيضاً يزوّد بدوره هذه الحقول بنظرةٍ واسعةٍ حول طبيعة اللغة الإنسانية والعقل الإنسانيّ.

ولقد ركّز النقاش الموجود في جاس وسكاشتر على ازدواجيّة الاتجاه بين اكتساب اللغة الثانية واللسانيات. وبما يتعلّق بالحقول التي نوقشت في هذا الفصل، من الواضح أنها تُشكّل نقطة البداية للبحث في اكتساب اللغة الثانية. ولكن هناك جانبٌ آخر لهذه القصّة. فلو أن اللسانيات، وعلم النفس، واللسانيات الاجتماعية (أو أيّ

حقلٍ آخر ربما يدخل هنا) تحاول أن تفهم قضايا أوسع من العقل الإنساني، فإن أي نظريّةٍ تنبثق من هذه الحقول يجب أن تُشرِك فيها النتائج الحاصلة من اللغات الثانية، لأنها أيضاً أنظمةٌ منْتَجةٌ من البشر. فأيّ نظرية، في هذه النظرة، تفشل في أن تفسّر المعلومات اللغوية الخاصة باللغة الثانية، ستكون غير صالحة.

أما النظرة الأضعف فهي تلك التي تعزو لاكتساب اللغة الثانية موقفاً "تجميليًا". بمعنى أن معلومات اللغة الثانية اللغوية لن تزيِّف النظريات اللسانية، أو نظريات علم النفس، أو نماذج اللسانيات الاجتماعية، بل ستجمِّل تلك النظريات أو النماذج. ولكن ماذا نعني بالتجميل؟ قدمنا في الفصل ٥ معلومات لغوية من كيلرمان حول النقل اللغوي، وإحدى أهم الأفكار التي طورّها ما أشار إليها *بالنوعيات النفسية*. فعندما نفهم ما ينقله المتعلم وما لا ينقله من اللغة الأصلية، سنحصل على نظرةٍ معمّقة داخل البنية التنظيميّة التي يفرضها البشر على لغتهم الأصلية. وعلى ذلك، فيمكن الحصول على معرفةٍ أكثر بتلك البنية من خلال نافذة معلومات اللغة الثانية اللغوية. إن استعمال معلومات اللغة الثانية اللغوية يعرِّف الباحثين بوسائل تُظهر البشر ديناميكيِّين وفاعلين في استعمال اللغة.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Variation theory and second language acquisition. H. Doug Adamson. Georgetown University Press (1988).

Second language acquisition and linguistic variation. Richard Bayley & Dennis Preston (Eds.). Amsterdam: John Benjamins (1996).

Communication strategies. Ellen Bialystok. Basil Blackwell (1990).

Strategies in learning and using a second language. Andrew Cohen. Longman (1998).

Understanding second language acquisition. Rod Ellis. Oxford University Press (1985).

Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics. Susan Gass, Carolyn Madden, Dennis Preston, & Larry Selinker. Multilingual Matters (1988).

Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues. Susan Gass, Carolyn Madden, Dennis Preston, & Larry Selinker. Multilingual Matters (1988).

Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. Gabriele Kasper & Eric Kellerman. Longman (1997).
Sociolinguistics and second language acquisition. Dennis Preston. Basil Blackwell (1989).
Variation in interlanguage. Elaine Tarone. Edward Arnold (1988).
Variation in interlanguage morphology. Richard Young. Peter Lang (1991).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

المسائل (١,٥ و٥,٢ و٦,٧ و٧,٢) من جاس وسوراس وسلينكر (١٩٩٩م) مرتبطةٌ بالقضايا التي نوقشت في هذا الفصل.

١- لدى كثيرٍ من المتكلمين بالإنجليزية الأمريكية لهجةٌ تُسمَّى لهجة دون-r، حيث تُنطق كلمةٌ مثل car دون صوت r الأخير، سواءٌ أظهرت منعزلةً أم بعد صامت. وفي كثيرٍ من هذه اللهجات، عندما تبدأ الكلمة التالية بصائت، فغالباً ما تُضاف ال r (*My car is in the garage سيارتي في الكراج* مقابل *my [ka] breaks down frequently سيارتي تتعطّل باستمرار*). ويحدث أيضاً تصحيح زائد، إذ يُحشر في كلماتٍ ليس في نهايتها r (في التهجئة أو في أي لهجة)، صوتُ r قبل الكلمات التي تبدأ بصائت، كما في *Cuba(r) is a country to the south of Florida كوبا بلدٌ يقع في جنوب فلوريدا*.

والآن تأمل المتكلمين بهذه اللهجات من مدرسي الإنجليزية لغةً ثانية. فليس من الغريب أن تسمع طلابهم ينتجون جملاً مثل *Californiar* is a beautiful state *كاليفورنيا ولايةٌ جميلة*.

وإذا علمت أنْ ليس كلُّ الطلاب يفعلون هذا، فماذا تعتقد أن هذه المعلومة تقدِّم لنا حول أهميّة المُدخل، وحول التفاعل بين معرفة المتعلم والمُدخل الذي يستقبله المتعلم؟

٢- في دراسةٍ لمـاير Maier (١٩٩٢م)، جُمعت اعتذاراتٌ مكتوبة في مجال التجارة. وقد أُعطي كلٌّ من المتكلمين الأصليين وغير الأصليين النشاط الآتي:

لم يكن الأمس يوم سعدك. ففي طريقك لمقابلة وظيفةٍ في مدينةٍ أخرى، تعطّلت سيارتك في الطريق السريع. وعندما وصلت إلى الهاتف كانت الساعة بعد الخامسة مساءً، ولم يكن

> هناك أحدٌ في المكتب يردُّ على مكالمتك. وعندما كلمت المكتب هذا الصباح ، أخبرك السكرتير في قسم شؤون الموظفين بأنك لم تعد مرشحاً لهذا المنصب ؛ لأنك لم تتأخر على المقابلة فقط ، ولكنك لم تتصل أيضاً. وقد شرحت موقفك ، لكنك أُخبرت بأن الطريقة الممكنة الوحيدة لتحصل على مقابلةٍ أخرى هي أن تكتب رسالةً لمدير شؤون الموظفين ، وإذا كانت رسالتك مقنعةً كفايةً ، فربما تحصل على فرصةٍ أخرى. اكتب رسالةً لمدير شؤون الموظفين تشرح فيها لماذا تأخرت على موعدك أمس ، واقنعه ليحدّد لك مقابلةً أخرى (ماير ، ١٩٩٢م).

وفيما يأتي إجابات المتكلمين الأصليين وغير الأصليين (صُحّحت الأخطاء النحوية من إجابات المتكلمين غير الأصليين) :

Please accept this letter of apology for not being able to meet with you yesterday for our scheduled interview.

أرجو أن تقبل رسالة الاعتذار هذه ؛ لأنني لم أتمكّن أن أقابلك أمس في موعدنا المحدَّد مسبقاً.

First, I want to say sorry for not attending the job interview.

أريد أن أقول ، أولاً ، إنني آسف بسبب غيابي عن مقابلة الوظيفة.

I apologize for missing the interview.

أعتذر عن غيابي عن المقابلة.

I would like to take this opportunity to apologize for missing the scheduled meeting.

أودُّ أن أستغلَّ هذه الفرصة لأعتذر عن غيابي عن المقابلة المحدَّدة مسبقاً.

Due to circumstances beyond my control, I was unable to participate in the scheduled interview on Wednesday.

بسبب ظروفٍ لم يكن لي يدٌ فيها ، لم أتمكّن من المشاركة في المقابلة المحدَّدة مسبقاً يوم الأربعاء.

Last Thursday I missed your interview by accident.

لقد تغيَّبت عن مقابلتك يوم الخميس الماضي بالصدفة.

I would like you to give me another chance.

أودُّ منك أن تعطيني فرصةً أخرى.

I would very much appreciate your consideration once again and also be grateful to you to be able to reschedule our meeting.

سأكون مقدِّراً لك جدا لو تراجع موقفك مرةً أخرى، وسأكون أيضاً ممتناً لك لو أمكننا تحديد موعدٍ جديدٍ للمقابلة.

Please consider me once again for the interview.

أرجو أن تقبلني مرةً أخرى للمقابلة.

I would be very grateful if, under the circumstances, you would grant me another interview.

سأكون ممتناً جدا لك إذا، بسبب الظروف الحاليّة، لو أمكنك أن تضمن لي مقابلةً أخرى.

I hope you will give me a chance to interview again.

آمل أن تعطيني فرصةً للمقابلة مرةً أخرى.

Would you please give me one more chance. . . Please, please give me one more interview.

هل يمكنك رجاءً أن تعطيني فرصةً أخرى... . أرجوك، أرجوك، قابلني مرةً أخرى.

.I would like to be a part of your organization

أرغب في أن أكون جزءاً من شركتكم.

I am very interested in your company. Working in the ABC Corporation is my dream. I cannot give up my dream.

أنا راغبٌ جداً في شركتكم، فالعمل في شركة ABC حلمٌ من أحلامي، ولا أستطيع أن أتخلّى عن حلمي.

I really, really want to work in your company. It is for this reason that I graduated from my school. I really want to make good use of my studies.

أنا حقًا حقًا أريد أن أعمل في شركتكم. ولهذا السبب تخرَّجت في مدرستي. أنا حقا أريد أن أستفيد استفادةً جيدة من دراستي.

I remain very interested in this position.

ما زلت راغباً جداً في هذه الوظيفة.

I'm sure I'll never let you down.

أنا متأكد من أنني لن أخذلك.

I believe that I can handle this job well enough. You already know what my background is.

أعتقد أنني أستطيع أن أتولّى هذه الوظيفة بشكلٍ جيد ، فأنت تعرف مسبقاً خلفيتي وإمكاناتي.

I'll call again at 10 on Wednesday morning, February 20, hoping to hear your positive response.

سأتصل مرةً أخرى في العاشرة يوم الأربعاء صباحاً ، في ٢٠ فبراير ، آملاً أن أسمع إجابتك الإيجابية.

I look forward to your reply.

أنا متطلّعٌ لإجابتك.

I hope you give a good prompt response.

آمل أن تُقدّم إجابةً مشجّعة جيدة.

ميّز هذه الإجابات وفقاً لمن كتبها : هل هو متكلّمٌ أصلي أو غير أصلي. ما السمات التي قادتك إلى خيارك؟ لا تتأمل أسلوب الكتابة فقط ، بل محتوى الإجابات أيضاً. ماذا تعتقد أن يكون تأثير الإجابات المختلفة على القارئ؟

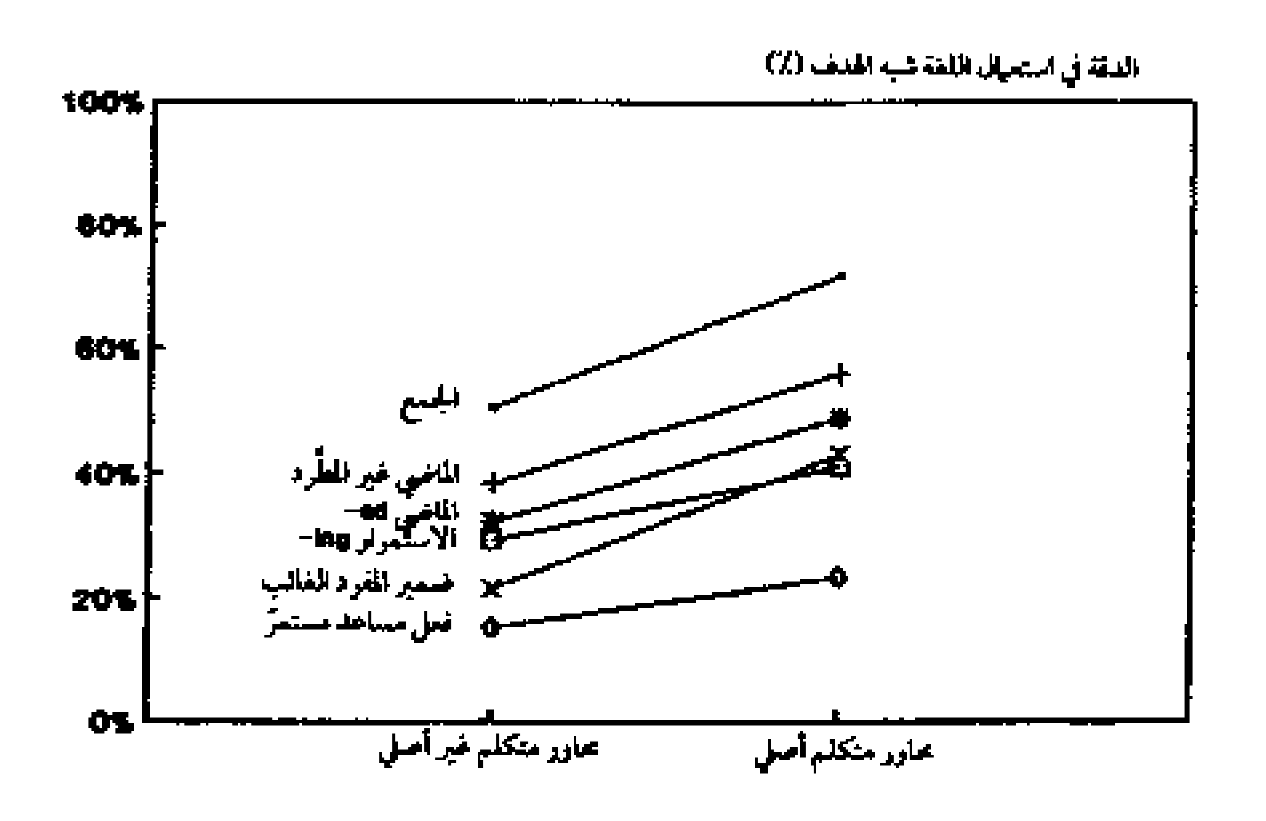
٣- بم تُنبِئُ المستطيلات في الرسوم البيانية في الشكل رقم(٩،١) في هذا الفصل حول دور البيئة الصوتية في التعلم الصوتي؟

٤- هناك كثيرٌ من أفعال الكلام يمكن أن تُدرَّس بصفتها جزءاً من استعمال اللغة الثانية. خذ واحداً مما يأتي ثم اجمع معلوماتٍ لغوية من متكلمين باللغة الثانية حول استعمالهم لفعلِ كلامٍ معيّن : [الشكوى ، الإهانة ، الشكر ، الاعتذار ، الطلب ، الرفض ، الإطراء ، الاقتراح]. ثم تأمل ، عند جمع المعلومات اللغوية ، عوامل مثل الجنس ، والطبقة ، والألفة. كيف تؤثّر هذه على نتائجك؟

٥- متابعةً للمشكلة ٤ ، اجمع معلومات لغوية رئيسيّة من متكلمين أصليين (من كلتا اللغتين الأولى والثانية) ، ثم حدّد ، إذا كان ممكناً ، مصدرَ سلوكهم في أفعال الكلام لدى المتكلمين غير الأصليين.

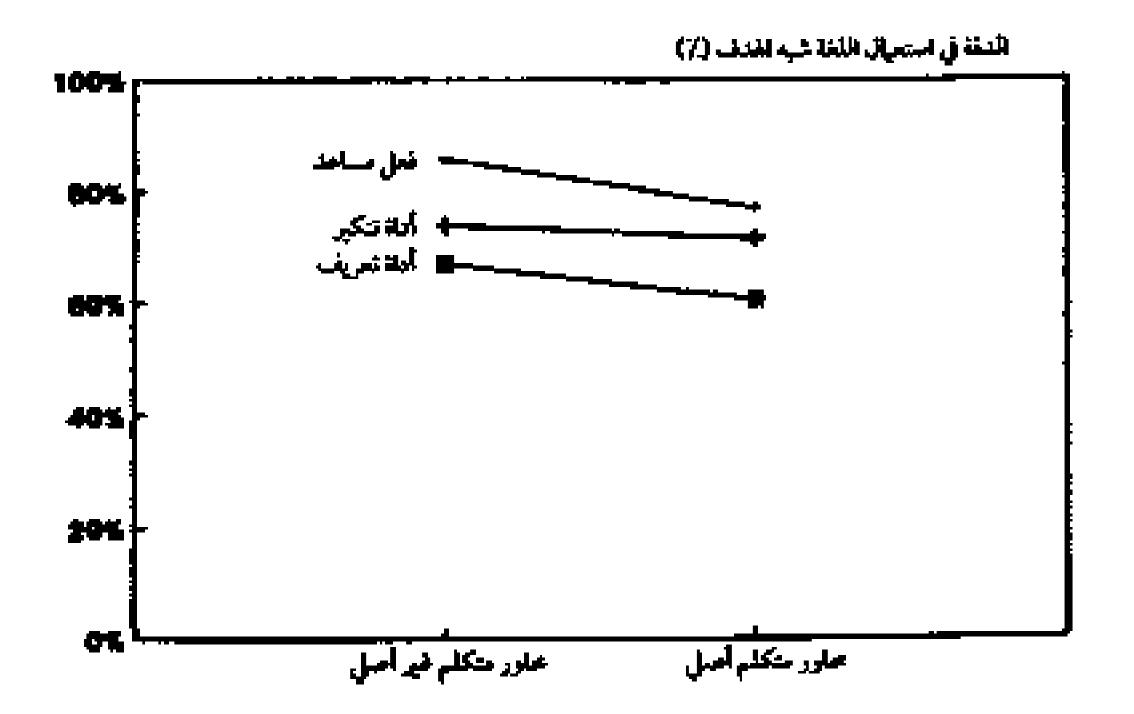
٦- لقد ناقشنا في هذا الفصل أهمية المحاور في تحديد نماذج كلام المتكلمين غير الأصليين. تأمل المعلومات اللغوية المقدّمة في الشكلين رقمي (٩,١ أ و٩,٢ أ) من دراسة يونج (١٩٨٦م)، إذ سجّل معلوماتٍ لغوية من ستة متعلمين للإنجليزية لغةً ثانية. وقد سُجِّل كلّ متكلم غير أصليّ في مقابلتين منفصلتين: واحدة مع محاورٍ إنجليزي وواحدة مع محاورٍ غير أصلي. وقد ظهرت تلك الأشكال، المأخوذة من ينغ (١٩٩١م)، في ينغ (١٩٨٦م) أولاً.

كيف تفسِّر هذه المعلومات اللغوية؟ وما النتائج التي يمكن أن تستخلصها بما يتعلق بتأثير المحاورِ على كلام هؤلاء المتعلمين؟



الشكل رقم(٩,١ أ). تأثير المحاور على دقة استعمال اللغة الهدف في المورفيمات المقيدة والأفعال المساعدة المستمرّة.

(المصدر من: Variation in interlanguage morphology. By R. Young, 1991, published by Peter Lang. طبع بإذن.)



الشكل رقم(٢،٩ أ). تأثير المحاور على دقة استعمال اللغة الهدف في المورفيمات المقيدة والأفعال المساعدة المستمرّة.

(المصدر من: Variation in interlanguage morphology. By R. Young, 1991, published by Peter Lang) طبع بإذن.

٧- المعلومات اللغوية في الجدول رقم (١،٩ أ) من طفلةٍ يابانيّةٍ تتعلّم الإنجليزية (هاكوتا، ١٩٧٤م أ). وتظهر المعلومات اللغوية اكتسابها للأسئلة في الإنجليزية.

ماذا يمكن أن تستخلص من هذه المعلومات اللغوية حول اكتساب هذه الطفلة للأسئلة في الزمن الماضي؟ هل يبدو أن اكتساب الفعل المساعد (did) في الأسئلة هو بمثابة أن تضع كلَّ شيءٍ أو لا تضع أيّ شيء، أم هل يبدو أن الاكتساب يحدث تدريجيًّا؟

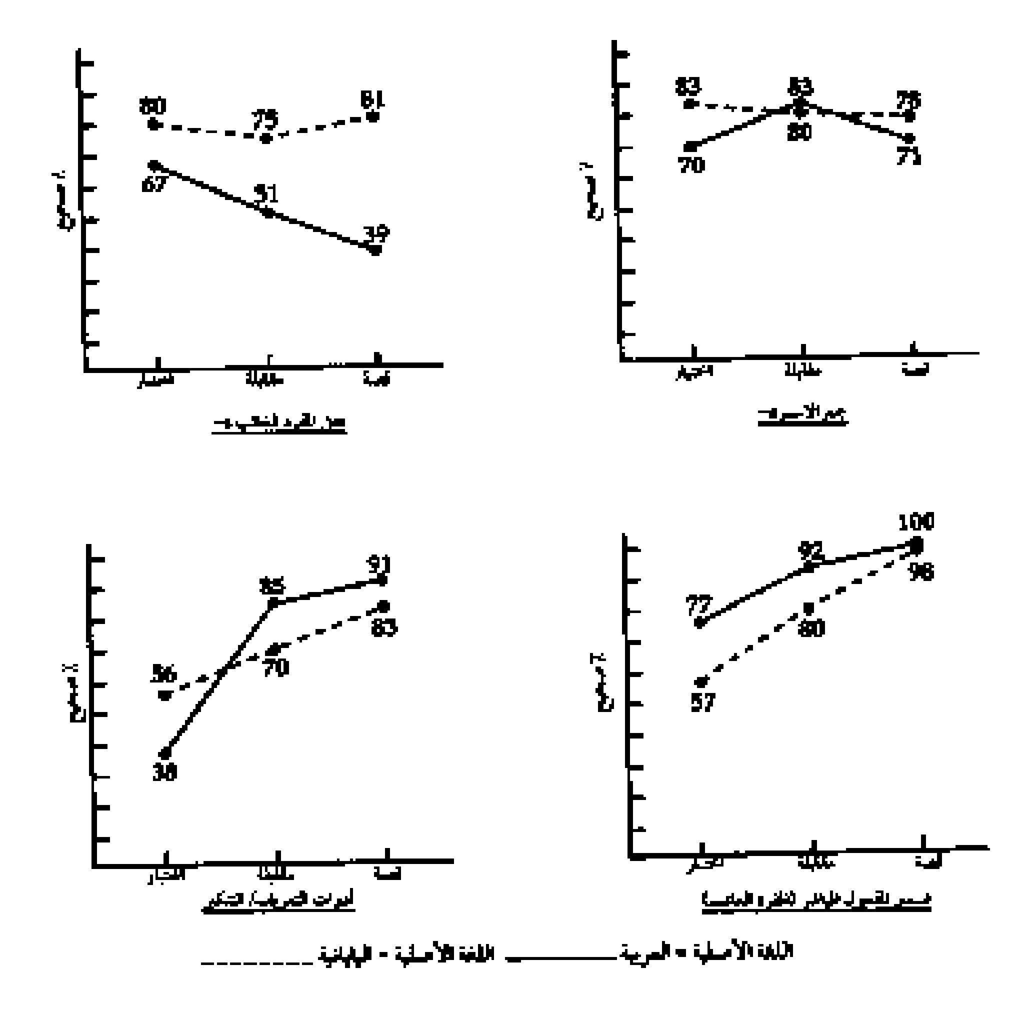
٨- الرسوم البيانية في الشكل رقم(٣،٩أ) هي نتائج لأربع صيغ من اللغة البينية من يابانيين وعرب يتعلمون الإنجليزية. وقد اُختير كل المتعلمين باستعمال ثلاثة قياسات لاستخلاص المعلومات اللغوية: (أ) اختبار الحكم بالمقبولية، و(ب) مقابلة شفهية تُركّز على حقل دراسة المتعلم، و(ج) رواية شفهية لحوادث ظهرت في فيديو.

الجدول رقم(١,٩ أ). سياقات تتطلّب الفعل المساعد الماضي did في صيغة السؤال.

الشهر	صيغ الزمن المضارع	صيغ الزمن الماضي
3	Why do you do?	
	How do you make?	
	How do you draw that?	
4	What do you do?	Where did you get that?
5	How do you break it?	What did she say?
	What did you say?	
	What did you say?	
6	Do you bought too?	What did you do?
	Do you bought this too?	What did you say?
	Do you put it?	
	Do you put it?	
	How do you put it?	
	How do you put it?	
7	How do you do it?	How did you get it?
8	Do you saw these peppermint?	Did you call?
	Do you saw some star eye?	Did everybody saw some blue hairs?
	Do you saw some star eye?	
9		Did you see the ghost?
		Did you know we locked the door when we come to here?
10		Did you use some blue?
		Why did you do that?
		Why did you get this?
		Why did you go to a hospital?
		Why did you draw?
11		What did you say?
		What did camel say?
		Did I made that?
		Did I make that?
		Did you see that?
		Did you see me?
		Why did you put this?
		I didn't correct this one, did I?
12		Did you what?

أي هذه القياسات الثلاثة، في اعتقادك، يتطلّب القدر الأكبر من الانتباه للشكل؟ وأيُّها يتطلّب القدر الأقلّ منه؟ ولماذا؟

وبالنظر إلى تقييمك للتقدّم من الأكثر انتباهاً للكلام إلى الأقل انتباهاً له، وإلى الفرضية التي تقول إن اللغة الهدف يمكن أن تؤثّر في اللغات البينية إلى أقصى درجة في تلك النشاطات التي تتطلّب القدر الأكبر من الانتباه للشكل، كيف تمثّل هذه المعلومات اللغوية هذه القضية؟ هل النتائج متشابهة لكلّ أشكال اللغة البينية؟ وإذا كان الجواب لا، ما الفروق الموجودة هناك، وكيف تفسّر هذه الفروق؟



الشكل رقم(٩,٣ أ). انحراف الأسلوب في أربع صيغ في اللغة البينية لدى مجموعتين من اللغات الأصلية في ثلاث أدوات (اللغة الهدف– الإنجليزية).

(المصدر من: "Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax" by E. Tarone, 1985, Language Learning, 35, pp. 373–404. by Research Club in Language Learning) أعيدت طباعته بإذن.

٩- تعكس المعلومات اللغوية في هذه القضيّة طرقاً يعبِّر فيها المتكلمون الأصليون وغير الأصليين عن الاتفاق والاختلاف (المعلومات اللغوية من بورتر، ١٩٨٣م). يتعامل الجزء I مع الاتفاق في وجهات النظر والجزء II مع الاختلاف فيها. وكان المتكلمون الأصليون والمتكلمون غير الأصليين يناقشون ثلاث قصص، كلها تتضمن مقياساً يتعلق باختيار الشخصيّة التي تستحق التوبيخ أكثر من غيرها، والشخصية التي ينبغي أن تُنقذ، والشخصيّة التي نجاتها في البحر تمثّل الفائدة الأكبر.

الجزء I

المتكلمون غير الأصليين	المتكلمون الأصليون
إجابات أوليّة	**إجابات أوليّة**
Well, in the first, third we have the same. حسناً، في الأولى، والثالثة لدينا نفس الشيء. It's agree, no? We're agree. هل هذا اتفاق، لا؟ نحن متفقون. We are agree. نحن متفقون.	That's the same as mine. ذلك نفس الشيء مثل رأيي. Well, that's close. حسناً، هذا قريب. We're kind of agreed on some of them. نحن نوعاً ما متفقون على بعضها. Well, I thought she was pretty bad too, but.. حسناً، اعتقدت أنها كانت سيئة أيضاً، لكن..
بعد بعض النقاش	**بعد بعض النقاش**
All right. حسناً I changed my mind. غيّرتُ رأيي. It's OK. I think is OK. هذا جيد. أعتقد أن هذا جيد. Yeah, I change to seven. نعم، أغيِّر لسبعة.	I could go along with switching a little bit. يمكنني أن أوافقك في تغيير رأيي شيئاً ما. Well, I'm somewhat convinced by what you say. حسناً، أقنعني كلامك إلى حد ما. That is somewhat good idea, I guess, in the extreme case. تلك فكرةٌ جيدة إلى حدٍّ ما، على ما أظنّ، في الجانب الأقصى من القضية. I think basically you have a somewhat legitimate argument. أعتقد مبدئيًا أن لديك رأياً منطقيًا إلى حدٍّ ما.

ما التشابهات / الفروق بين الطريقة التي يعبِّر بها المتكلمون الأصليون وغير الأصليين عن الاتفاق في وجهات النظر في هذه الأمثلة؟

الجزء II

المتكلمون الأصليون	المتكلمون غير الأصليين
(I ranked them-those two the worst.) (لقد رتَّبتهم- هذان الاثنان الأسوأ.	No! لا
Really I ranked Abigail and Slug the worst. حقًا لقد رتَّبتُ أبيجال وسلج الأسوأ	Well, I disagree with you. حسناً، أختلف معك.
At this point, I was very arbitrary. عند هذه النقطة، كنت صارماً جداً.	I'm no agree with that. أنا لا أتفق معك في ذلك.
But I don't know how it works. لكن لا أعرف كيف تعمل.	But that is not important. لكن هذا ليس مهمًا.
I thought ...but who would know for sure. اعتقدتُ... لكن من كان متأكّداً من معلومات.	Is wrong . هذا خطأ
Oh! It didn't even enter my head. أوه! لم تدخل حتى رأسي.	No, no, forget it! لا، لا، انس ذلك.
I wouldn't necessarily agree with that. لا أتفق بالضرورة مع ذلك.	I'm not sure about أنا غير متأكّد من
So I had him kind of towards the end of my list. لذلك وضعته في أسفل قائمتي.	I didn't really pay attention of that part. أنا حقًا لم أُعر انتباهي لذلك الجزء. Is very difficult هل صعبٌ جدًا

ما التشابهات / الفروق بين المتكلمين الأصليين وغير الأصليين في التعبير عن الاختلاف في وجهات النظر؟ وبالتأمل في كلا الجزءين في هذه القضية، هل تعتقد أن المتكلمين غير الأصليين يَظهرون وُقحاء؟ إذا كان الأمر كذلك، لماذا؟ وإن لم يكن، فلماذا لا؟

١٠ - فيما يلي تصنيفٌ مقترض لاستراتيجيات الاتصال (عُدِّلت من تارون، ١٩٧٧م).

التفادي (إهمال الرسالة)

إعادة الصياغة

تقريب

إطناب

النقل الواعي

الترجمة الحرفية

تغيير اللغة

صنّف العبارات الآتية (من بياليستوك، ١٩٩٠م أ، ص ٦٣-٦٩) في واحدةٍ من الفئات السابقة. وقد أنتجها كلّها طفل إنجليزي يتعلم الفرنسية. اذكر المشاكل التي ربما تواجهك في التصنيف، إذا صادفك أيٌّ منها؟ ثمّ قيِّم الاستراتيجية المستعملة بما يتعلق بأفكار الإشكاليّة، والوعي، والانتباهيّة التي وُصفت في هذا الفصل.

swing: C'est une sorte de, tu peux dire, chaise que quand tu "move." Des fois, c'est sur des arbres. [It's a kind of, you could say, chair for when you move. Sometimes it is in the trees.]

يمكنك القول إنها نوعٌ من الكراسي عندما تتحرّك. وتكون في بعض الأحيان في الشجر.

playpen: On peut mettre un bebe dedans. Il y a comme un trou. [You put a baby in it. It is like a hole.]

يمكن أن تضع رضيعاً فيه، فهو مثل الحفرة.

wooden spoon: On l'utilise pour prendre ... si on mange ... [You use it to make . . . if you eat]

تستعمله كي تصنع... إذا كنت تأكل.

garden hose: Quelque chose qui est sur le mur et il y a un fausset avec un ... [Something that is on the wall and there is a tap with a...]

شيءٌ ما على الجدار وهناك لاصقٌ بـ...

spatula: Quelque chose que tu utilises souvent pour enlever quelque chose. [Something that you use often for picking up something.]

شيءٌ ما تستعمله عادةً لالتقاط شيءٍ ما.

garden chair: De fois on le met dehors quand le soleil brille, ou sur la plage. [Sometimes you put it outside when the sun shines, or on the beach.]

أحياناً تضعه في الخارج عندما تشرق الشمس، أو على الشاطئ.

can opener: C'est un object que tu ... tu ouvres des "tins," des boites en metal: [It's something that you ... you open the, tins, the metal boxes.]

إنه شيءٌ تف... تفتح ال، عُلَب، الصناديق المعدنية.

can opener: C'est quand tu as une petite bouteille et il y a une machine et tu veux ouvrir la. [It's when you have a little bottle and there is a machine and you can (sic) open it.]

إنها مثل أن تكون لديك قارورة وهناك آلة ويمكنك أن تفتحها.

Screwdriver: On utilise pour faire ... il y a des gris, des rouges. Le rouge c'est comme on met tes mains au-dessus. L'autre part ça peut faire tu mettre les ... [You use it to make ... there are some grey and some red. The red is like you put your hands under it. The other part is so you can make the. . .]

تستعملها لتصنع... بعضها رمادي وبعضها أحمر الأحمر مثل أن تضع يديك تحتها الجزء الآخر كذلك يمكنك أن تصنع ال...

wagon: Tu peux mettre des animaux ou des personnes dans et tu le tire. [You can put animals or people in it and you pull it.]

يمكنك أن تضع حيوانات أو أشخاصا فيه ثم تسحبه.

beater: C'est pour si on veut "mixer" [It's for if you want to mix.]

إنها تُستخدم إذا أردت أن تخلط.

wrench: Quand tu as quelque chose qui est "stuck:" Quand on a une bouteille du jus ou quelque chose et puis on veut ouvrir la petite chose que ist sur la bouteille. [When you have something that is stuck. When you have a bottle of juice or something and then you want to open the little thing that is on the bottle.]

عندما يكون لديك شيءٌ مسدود. وعندما يكون لديك قارورة عصير أو شيء ما، ثم تريد أن تفتح الشيء الصغير الموجود فوق القارورة.

garden hose: Quand tu as un jardin et tu veux que le jardin a de l'eau. [When you have a garden and you want the garden to have water.]

عندما تكون لديك حديقة وتريد الحديقة أن تحصل على الماء.

child's car seat: C'est une chaise pour bebe que tu mets dans la voiture pour tu sois "safe," sauf. [It's a chair for a baby that you put in a car to keep you safe.]

إنها كرسي لرضيع تضعها في السيارة لتبقيك آمنا.

rubber stamp: Le part brun regarde comme c'est une tete. [The brown part looks like a head.]

يبدو الجزء البنّي مثل الرأس.

الفصل العاشر

المُدخل، والتفاعل، والمُخرج
INPUT, INTERACTION, AND OUTPUT

هناك اعتقادٌ شائع بأن تعلّم لغة ثانية يتضمّن تعلّم قواعد نحو اللغة الثانية (غالباً في شكل التذكُّر)، بالإضافة إلى تعلّم المفردات والقواعد الصحيحة للنطق. ويعدّ وضع هذه القوانين قيد الاستعمال في سياق التحاور امتداداً طبيعيًّا لاكتساب النحو. وتفترض هذه النظرة ضمناً أن استعمال اللغة لا يختلف في موقف اللغة الأولى عنه في مواقف اللغات الثانية المتعدِّدة. فكلُّ ما هو مطلوب للتحدث بلغةٍ ثانية بنجاح هو تفعيل الصيغ الصحيحة لتقول الشيء نفسه الذي يقوله المرء في لغته الأصليّة. وسنوضّح في هذا الفصل كيف أن في هذه النظرة مبالغةً في تبسيط الأمور (انظر أيضاً الفصل ١). سنتطرق أولاً إلى طبيعة المُدخَل لدى متعلمي اللغة الثانية، ثم نركّز على العلاقة الوثيقةبين استعمال اللغة الثانية (خصوصاً المحادثة) وتعلّم اللغة.

(١٠,١) المُدخَل Input

رأينا في الفصل ٣ أن بواكير المفاهيم الخاصة بتعلّم اللغة الثانية كانت قائمةً على النظرة السلوكيّة، حيث كانت القوة الرئيسيّة المحرِّكة في تعلّم اللغة (عند الأطفال في

الأقل) هي اللغة التي يتعرّض لها المتعلمون (المُدخل). ولأن تعلم لغةٍ ما، في تلك النظرة، يشمل المحاكاة بصفتها الآليّة الرئيسيّة، كانت اللغة التي تحيط بالمتعلمين ذات أهميّةٍ قصوى. ولكن بما أن أيام النظريات السلوكية قد ولّت وانقضت، تضاءل كذلك الاهتمام بالأبحاث في أهمية المُدخل للمتعلّم.

لقد تحوّل الاهتمام إلى الآليات الداخلية التي يأتي بها المتعلم (سواءٌ أكان طفلاً أم راشداً) في موقف تعلّم اللغة، مع تركيز الأبحاث على النظرية الفطريّة وطبيعة النظام الفطري. وكما ناقشنا هذا في مكانٍ آخر في هذا الكتاب، فقد كان يُنظر إلى المتعلمين على أنهم مبدعون لأنظمة اللغة، وأن المُدخل الذي يتلقّونه، في حالة الأطفال في الأقلّ، قليل الأهمية. فلو احتاج المتعلمون إلى اكتشاف الاحتمالات الممثّلة في لغتهم من بين عددٍ محدودٍ من الاحتمالات، لكان عددٌ قليلٌ من الأمثلة كافياً لإظهار الصيغ الملائمة. ونتيجةً لهذه النظرة، فقد تم تقليص أهميّة المُدخَل إلى أقصى درجة.

وفي عام ١٩٦٧م، وضع كوردر تمييزاً مهماً بين ما سماهما *المُدخل والحاصل*. فالمُدخَل يشير إلى ما هو متاحٌ للمتعلم، بينما يشير الحاصل إلى ما يحفظه المتعلّم في ذاكرته (أو في مصطلح كوردر: "يحفظه المتعلم في ذهنه"). فكلُّ من مرّ في موقف تعلّم لغة ثانية أو أجنبية، مرّ بموقفٍ كانت فيه اللغة التي يسمعها غير مفهومةٍ على الإطلاق، لدرجةٍ تعذّر معها تقسيم تيار الكلام إلى كلمات منفصلة. فبالرغم من كون هذا مُدخَلاً؛ لأنه متاحٌ للمتعلم، إلا أنه ليس حاصلاً؛ لأنه "يدخل من أذن ويخرج من الأخرى"، بمعنى أنه لم يُدمج في بنية النظام اللغوي الحالي للمتعلم. ويبدو أن هذا النوع من المُدخل لا يخدم أغراض المتعلم أكثر مما تخدمها لغة لم يسمع بها من قبل. وانطلاقاً من هذا المفهوم، يمكن

للمرء أن ينظر إلى المدخل على أنه اللغة (بصيغتيها المحكيّة والمكتوبة) التي يتعرّض لها المتعلم.

ولكن ما طبيعة المدخل بالنسبة إلى متعلم اللغة؟ لاحظ فيرجسون Ferguson (١٩٧١م)، في دراسةٍ صُمِّمت للبحث في قضايا تبسيط اللغة، أنه في اللغة الموجَّهة نحو القاصرين لغويًّا (صغار الأطفال، الناطقين غير الأصليين باللغة)، يُجري الناطقون الأصليون ضبطاً لكلامهم في النطق، والنحو، والمعجم. ولقد سَمّى الكلامَ الموجَّه نحو صغار الأطفال *كلامَ الرُّضّع* (ويعرف الآن بأكثر من مسمّى مثل *كلام الأم مع طفلها* motherese، كلام المربية مع الأطفال caretaker، أو *كلام موجَّهٌ نحو الأطفال* child-directed speech). أما الكلام الموجَّه نحو القاصرين من الناطقين غير الأصليين باللغة فسمّاه *محاكاة الأجانب* foreigner talk. وقد كان هدفه أن يكتشف التشابه بين هذين النوّعين من الكلام. وسنركّز هنا على أمثلةٍ من محاكاة الأجانب مأخوذة من عمل فيرجسون الأصليّ (انظر الجدول رقم ١٠,١).

الجدول رقم(١٠,١). أمثلة على كلامٍ موجّه لمتكلمين أصليين ولمتكلمين غير أصليين.

كلام لمتكلمين أصليين	كلام لمتكلمين غير أصليين
الإسبانية : yo veo al soldado أنا أنا أرى DO جنديًا (DO = علامة المفعول المباشر)	mi ver soldado أنا لأرى جنديًا
العربية : يَعرفُ (هو)	يَعرفُ (هو / هي / أنا / أنت)

المصدر: فيرجسون (١٩٧١م).

يمكن أن نرى أن هناك وسائل متنوّعة لتحويل الكلام الذي يمكن توقّعه عادةً في مواقف يكون فيها المتحاورون من المتكلمين الأصليين فقط. فمثلاً في المثال

الإسباني من الجدول رقم(١٠،١)، تغيَّر المسند إليه الضمير *yo* إلى المفعول المباشَر *mi*، وعُبِّر عن الفعل الدالّ على المفرد المتكلِّم *veo* باستعمال الصيغة المصدريّة *ver*، كما حُذفت علامة المفعول المباشَر *al*. أما في المثال العربيّ، فقد استعملت الصيغة التي تعبِّر عن الضمير المفرد الغائب في العربية الفصحى للدلالة على كلّ الأشخاص.

أما الجدول رقم(١٠،٢) فيقدِّم أمثلةً من الإنجليزية، كما يقدم الجدول رقم(١٠،٣)، المقتبس من هاتش (١٩٨٣م)، قائمةً جزئيّة لخصائص محاكاة الأجانب. ويُظهر تعديل محاكاة الأجانب، عموماً، نماذجَ كلاميّة لا يمكن أن تُستعمل عادةً في حواراتٍ مع المتكلمين الأصليين. وتتشابه محاكاة الأجانب في سماتٍ مشتركة مع كلام المربيّة، وهي اللغة التي تُوجَّه إلى صغار الأطفال. ومن أهم السمات البارزة التي تتضمّنها محاكاة الأجانب بطء الكلام، وارتفاع الصوت، وفترات الصمت الطويلة، والمفردات البسيطة (مثل: قلة المصطلحات، وكلمات كثيرة التكرار)، والإعادة والإتقان، وقلّة استعمال العاميّة. وتجد في الجدول رقم(١٠،٤) أمثلةً إضافيّة، أُخذت من تعليمات مدرِّسة روضة أطفال لتلاميذها. وفي هذه الأمثلة تدرُّجٌ من كلام موجّه للمتكلمين الأصليين إلى كلامٍ موجّهٍ لمتكلمين غير مهَرةٍ باللغة الثانية. وتعدِّل المدرِّسة كلامها وفقاً لمهارة تلاميذها.

الجدول رقم(١٠،٢). أمثلةٌ على محاكاة الأجانب.

كلام المتكلم الأصليّ	محاكاة الأجانب
D' yu wanna go? No, I cant'.	Do you want to go? No, I cannot.

الجدول رقم(٣,١٠). خلاصةٌ لسمات محاكاة الأجانب.

معدّل بطيء = نطقٌ أوضح:

الأصوات الانفجارية في الآخر تصبح احتكاكية

صوامت قليلة مقلّصة

تقليصات قليلة

توقّفات أطول

المفردات:

مفردات عالية التكرار

أقل عاميّةً

عبارات اصطلاحية أقل

ضمائر أقلّ

التعريفات:

موسومة بوضوح (مثلاً: هذا يعني س)

معلومات عن السمات الدلالية (مثلاً: الكاتدرائيّة تعني عادةً الكنيسة، ذلك سقفٌ عالٍ جداً)

المعلومات السياقيّة (مثلاً: إذا ذهبت لوظيفةٍ في مصنع، فإنهم يتحدثون عن مقياسٍ للرواتب)

إيماءات وصور

التركيب:

جملٌ قصيرة وبسيطة

نقل الموضوعات إلى مقدّمة الجملة

إعادةٌ وإعادةُ الجملة

المعلومات الجديدة في نهاية الجملة

يعيد / يعدِّل المتكلم الأصلي جمل المتعلمين غير الصحيحة نحويًّا

يملأ المتكلم الأصلي الفراغ في جمل المتعلمين غير التامّة

الخطاب:

يعطي المتكلم الأصلي جواباً من خلال سؤال

يستعمل المتكلم الأصلي الأسئلة الإثباتيّة tag questions

يعرض المتكلم الأصلي تصحيحاً

المصدر: مقتبس من هالش (١٩٨٣م).

الجدول رقم(٤, ١٠). تطوُّر محاكاة الأجانب.

لفصلٍ من المتكلمين الأصليين في روضة أطفال :

These are babysitters taking care of babies. Draw a line from Q to q. From S to s and then trace.

هناك مربيّاتٌ يرعين الرضَّع. ارسم خطاً من Q إلى q. من S إلى s ثم انسخها.

لمتكلم أصليّ واحد :

Now, Johnny, you have to make a great big pointed hat.

الآن، جوني، يجب أن تصنع قبعةً مدبّبة كبيرة وعظيمة.

لمستوى متوسِّط من المتكلمين بالأورديّة :

Now her hat is big. Pointed.

الآن قبعتها كبيرة. مدبّبة.

لمستوى متوسِّط من المتكلمين بالعربية :

See hat? Hat is big. Big and tall.

انظر القبعة؟ القبعة كبيرة. كبيرة وطويلة.

لمستوىً مبتدئ من المتكلمين باليابانية :

Big, big, big hat.

قبعةٌ كبيرة، كبيرة، كبيرة.

لمستوىً مبتدئ من المتكلمين بالكوريّة :

Baby sitter. Baby.

رضيع. مربّية رضيع.

المصدر: مقتبس من كليفجن Kleifgen (١٩٨٥م).

وسمات محاكاة الأجانب ليست واضحةً دائماً. انظر إلى الجمل (١٠,١ و١٠,٢) التي أُخذت من استبانةٍ حول الطعام والجاعة أجراها متكلمون غير أصليّين عبر الهاتف (جاس وفارونيس، ١٩٨٥م، ص ٤٨):

(١٠,١) متكلم غير أصلي : كيف غيَّرت زيادة أسعار الطعام عاداتك الغذائيّة؟

متكلم أصليّ : حسناً، لا نأكل لحم البقر مثلما كنا نفعل سابقاً. نأكل دجاجاً أكثر، وآه، لحم خنزير، وآه، سمكاً، أشياء مثل هذه

متكلم غير أصلي: اعذرني؟

متكلم أصلي: لا نأكل لحم البقر مثلما كنا نفعل سابقاً. نأكل دجاجاً أكثر و أه، أه لحم خنزير وسمكاً... لا نأكل لحم البقر كثيراً جداً. لا نتناول ستيك كما كنا نفعل سابقاً.

(١٠,٢) متكلم غير أصلي: لقد ظهر مؤخراً كلام كثير عن المواد المضافة والحافظة في الطعام. كيف غيّرت هذه عاداتك الغذائيّة؟

متكلم أصلي: أحاول أن أبقى بعيداً عن أحماض النتريت.

متكلم غير أصلي: اعذرني؟

متكلم أصلي: آه، من أحماض النتريت، في أه مثل لحوم الغداء وهذه الأشياء. لا آكل تلك.

ففي هذين المثالين إشارةٌ بسيطة للكلام المعدَّل في الإجابات المبدئيَة لأسئلة المتكلمين غير الأصليين، وهذا ربما بسبب أن الأسئلة كانت مكتوبة وتكرَّر التدريب عليها. وبالرغم من وضوح أجنبيَّة المتصلين (إسبانيٌ في المثال الأول وعربيٌ في المثال الثاني)، إلا أن سلاسة الكلام كانت واضحة. وعلى كل حال، حالما يقول المتكلم غير الأصلي *اعذرني*، يكتشف المتكلم الأصلي في كل الأمثلة المشابهة الصعوبة الموجودة في الحوار فيجري بعضَ التعديلات. ولم يكن التعديل، في هذه الحال، تركيبيًّا أو صوتيًّا، كما يتوقع المرء تقليديًّا مع محاكاة الأجانب، بل إن المتكلم الأصلي أعاد صياغة الجملة، وكرَّر وطوَّر في الإجابات، حيث كانت طريقته أنه كلما أعطى معلوماتٍ أكثر، حصل المتكلم غير الأصلي على وقتٍ لفهمٍ أسهل.

وتظل هناك طرقٌ أخرى لتعديل الكلام. فمن البيانات اللغوية نفسها يأتي هذان المثالان:

(١٠,٣) المتكلم غير الأصلي: كيف غيَّرت أسعار الطعام عاداتك الغذائية؟

المتكلم الأصلي: حسناً، **لا أعتقد أنها غيرتها**. أحاول أن أوفّق.

المتكلم غير الأصلي: اعذرني؟

المتكلم الأصلي: **لا أعتقد أنها غيَّرت عاداتي الغذائية.**

فالمتكلم الأصلي في (١٠,٣) حدَّد المفعول به الاسميّ بشكلٍ كامل حين أظهر المتكلم غير الأصلي أنه لم يفهمه.

أما في (١٠,٤)، فالمعلومات النحوية الغامضة أصبحت أكثر وضوحاً بإضافة الفاعل والفعل المساعد:

(١٠,٤) المتكلم غير الأصلي: كيف غيَّرت أسعار الطعام عاداتك الغذائية؟

المتكلم الأصلي: أوه، مع ارتفاع الأسعار خفّضنا شراء الأشياء الأكثر غلاءً. **اتّجه** إلى الطعام الأرخص.

[=GONE to cheaper foods]

المتكلم غير الأصلي: اعذرني؟

المتكلم الأصلي: **لقد اتجهنا** إلى الطعام الأرخص.

[=WE'VE GONE to cheaper food]

وعند النظر إلى الصورة المركَّبة من هذه البيانات اللغوية، يجد المرء أن تعديل كلام أحدٍ ما عندما يخاطب متكلمين غير أصليين هو أمرٌ متغيِّر، ويحدث متزامناً مع إعادة تقييم المتكلمين الأصليين قدرةَ المتكلمين غير الأصليين اللغوية خلال مدة التبادل الحواريّ. بمعنى أن المرء ربما يشترك في حوارٍ مفترضاً إما طلاقةً في الحوار في جانبٍ واحد، أو نقصاً في الطلاقة الحوارية في الجانب الآخر. ولكن مع استمرار الحوار، يزيد احتمال إعادة تقييم المرء للقدرة اللغوية، أو للمهارة اللغوية الخاصة بالمتكلم غير الأصلي، مما ينتج غالباً تغيراً في نماذج الكلام خلال الحوار.

ولكن ما وظائف محاكاة الأجانب بما يتعلّق بتعلُّم اللغة؟ يستطيع المرء أن يدَّعي، عموماً، أن متعلم اللغة الثانية سوف يكون أكثر قدرةً على الفهم بسماعه كلاماً عُدِّل وبُسّط بالطرق التي وصفناها للتوّ. فمن المعروف أنه لا يمكن أن يحدث تعلّمٌ دون فهم اللغة. ومع ذلك فليس كل أنواع محاكاة الأجانب تُبدع بشكلٍ متساوٍ. ففي مراجعة للدراسات السابقة، أظهر باركر Parker وشودرون (١٩٨٧م) أن التبسيط الناتج من تطوير الخطاب أو تعديلٍ في البنية الحواريّة؛ أكثر احتمالاً في المساعدة في الاستيعاب من التبسيط الذي يَنتج عند المستوى اللغوي (أيّ: محاكاة الأجانب).

(٢،١٠) الاستيعاب Comprehension

إن من أهمّ العوامل في نجاح أيّ حوارٍ هو القدرة على أن تفهم الآخر، ويفهمك الآخرُ في الوقت نفسه. ويعدّ نقص القدرة على الاستيعاب سمةً من سمات الحوارات الكثيرة التي يدخل فيها المتكلمون غير الأصليين. ولكن ما العوامل التي تحدِّد المفهوميّة comprehensibility؟

إن أول منطقةٍ ينبغي أن نهتم بها، في نقاشٍ حول الاستيعاب، هو قدرة المتكلم الأصلي على فهم نطق المتكلم غير الأصلي. وواضحٌ أن هذا، على كل حال، ليس العامل الوحيد، فقدرة المتكلم غير الأصلي على استعمال اللغة الثانية نحويًا هو عاملٌ آخر أيضاً. وفي الحقيقة في دراسةٍ استعملت تجربة الأداء المقارن[1] matched-guise format، طُلب من مستمعين من المتكلمين الأصليين أن يحكموا على

(١) في تجربة الأداء المقارن، يُطلب من المتكلم نفسه أن يُسجِّل عيّنتين مختلفتين من الجمل أو القطع. ثم يُطلب من المستمعين أن يحدّدوا سمات المتكلمين وفقاً لمتغيراتٍ محتملة، تتنوع اعتماداً على الغرض من الدراسة المجراة.

جملٍ قرأها متكلمون غير أصليين (كل واحدٍ من ١٤ متكلماً غير أصلي قرأ زوجاً واحداً من الجمل، ثم خُلِطت كلُّها عشوائيًّا). وقد تنوَّعت الجمل بين نحويَّةٍ وغير نحوية، فكانت إحدى النسخ نحويةً والأخرى غير نحوية. وينبغي أن نأخذ في الحسبان أن كل متكلمٍ قرأ كلتا النسختين، مما يعني أن النطق ظلّ ثابتاً. وفيما يلي أمثلةٌ من الأزواج النحوية وغير النحوية في (١٠,٥) (من جاس وفارونيس، ١٩٨٢م، ص ١٣٥):

(١٠,٥) نحوية : .It is unusual for him to have a new car

ليس من العادي أن يحصل على سيارةٍ جديدة.

غير نحوية : .He is unusual to have a new car

هو ليس عاديًّا أن يحصل على سيارةٍ جديدة.

نحوية : .He always spends his holidays at home

هو دائماً يقضي إجازته في المنزل.

غير نحوية : .He does spend his holidays always at home

هو بالفعل يقضي إجازته دائماً في المنزل.

وعندما طُلب من المتكلمين الأصليين أن يحكموا على نطق المتكلمين غير الأصليين على قياسٍ من طرفين (جيد وغير جيد)، حكم معظمهم على نطق المتكلمين غير الأصليين عند نطق الجمل النحوية بأنه نطقٌ جيد، وعلى نطقهم للجمل غير النحوية بأنه نطق سيئ. وبالرغم من أن للنحوية تأثيراً على معظم الإجابات، إلا أن هناك بعض المتكلمين لم تكن للنحوية تأثيرٌ كبيرٌ في حكم المتكلمين الأصليين عليهم. وهؤلاء هم المتكلمون الذين كانت الأحكام عليهم، بمقياسٍ مستقلّ، إما نطقٌ جيد جداً أو سيئ جداً، أيّ في طرفي المقياس. وبالتالي ففهم كلام متكلم غير أصليّ يعتمد في الأقلّ على النحوية في كلامه، بالإضافة إلى النطق كذلك.

وهناك عامل إضافيّ يحدِّد المفهومية هو قدرة المتكلمين غير الأصليين على أن يستعملوا سياق اللغة، وذلك باستعمال المفردات المناسبة وأدوات الربط. ولكي نمثِّل على هذا، سنعيد إنتاج رسالةٍ كتبها متكلم غير أصلي إلى متكلم أصليّ (أحد مؤلفي هذا الكتاب). وكما يمكن أن نرى، فهذه الرسالة، في أفضل تقدير، صعبةٌ على الفهم. وكون الرسالة مكتوبةً، فإن النطق ليس عاملاً في هذه الصعوبة. وما يثير الاهتمام هنا خصوصاً أن الجمل في معظمها قد صيغت بشكلٍ جيد تركيبيًّا. ومع ذلك فالرسالة، في مجملها، غير واضحة. وقد كُتبت الرسالة مبدئيًّا استجابةً لإعلانٍ من معهد المرسل إليه المحليّ.

Dear...

I'm very glad to receive your good request about expending for linguage. I looked it hardly and found that late.

I want to obtain publications which will help me to finish my formation in English or technological knowledge.

Many times I wrote over without best answer was obtained. With that discriminate area, I have disjointed several forms.

So, I ask a place to follow research learning, or, your useful publications.

I prefer to change my present job, so, all you'll do must be wellcome.

I'm interesting in world food program, or, in a field where research, campaigns are useful.

Thanks.

تظهر الفقرة الأولى مثيرةً في أنها صحيحةٌ نحويًّا، ولكنها شاذّةٌ دلاليًّا، ولكن ما الذي يجعلها شاذّةً دلاليًّا؟ إن اختيار عناصر المفردات، خصوصاً *expending, language,* *hardly*، يجعل من الفقرة صعبةً على الفهم. فيبدو، إذن، أن اختيار المفردات الصحيحة أكثر أهميّةً في تحديد المعنى من النحو الصحيح.

وتدعم الفقرة الثالثة أهميّة المفردات وثانويّة النحو. ففي الجملة الأولى، *Many times I wrote over without best answer was obtained*، بالرغم من أن العبارة الثانية ضعيفةٌ نحويًّا، إلا أنه ليس من الصعب أن تفهم أن الكاتب عنى *without receiving a good answer*.. أما في الجملة الثانية: *With that discriminate area, I have disjointed several forms*، فالجملة قد صيغت صياغةً صحيحةً نحويًّا، لكن المفردات غير مناسبة

(خاصةً *discriminate* و *disjointed*)، وتبرز أهمية المفردات المناسبة بوضوح عندما نحاول أن نربط المعنى بالجملة عموماً.

يمكن أن نستنتج من هذه الدراسات أنه عند تفسير أقوال المتكلم غير الأصلي، يكون النحو أقلّ أهميةً من النطق والمفردات.[٢] ولنا أن نسأل، بافتراض أن هذه النتائج صحيحة، عن السبب؟ ويكمن تفسير هذا الوضع في المدى المتاح من الاختيارات. فعدد الاحتمالات النحوية (أو قوانين النحو) في اللغة محدود، بينما عدد عناصر المفردات أو النطق المحتمل أوسع كثيراً. بمعنى إذا فشل المتعلم أن يُحقّق التطابق، أو وضع بعض العناصر في ترتيب خاطئ، فإن هناك احتمالاً أكبر أن يعتمد المتكلم الأصلي على معرفته النحوية ليستخلص ما يريد المتعلم أن يقوله. ولكن إذا استعمل المتعلم عنصراً مفرداتيًا غير مناسب أو غير موجود، فربما تحدث مشكلةٌ لدى المتكلم الأصلي عندئذٍ في الاستيعاب والفهم، حيث يصبح تلقّي الرسالة اللغوية صعباً عليه.

وتتمثّل المنطقة الثانية المهمة في نقاشنا حول الاستيعاب في قدرة المتكلم غير الأصلي على الفهم. وتظهر الإشارات الدالّة على الفهم في أيّ حوار بعدة طرق، يمثّل الأكثرُ شيوعاً من بينها ما تُسمى الإشارات الراجعة backchannel cues. فهناك عموماً رسالاتٌ فعليّة، مثل *أه، هاه أو أيوا*، التي تُقال خلال الوقت الذي يتكلم فيه الشخص الآخر.[٣] ويمكن لهزّ الرأس، عندما يحدث الحوار وجهاً لوجه مقابلَ أن يحدث عبر الهاتف، أن يؤديَ الوظيفةَ نفسها. ولفهم أهمية الإشارات الراجعة في

---

(٢) ينبغي أن يؤخذ هذا الاستنتاج بحذر، إذ لم تُجرَ إلا دراساتٌ قليلة حول هذه القضية حتى اليوم. إلا أن هذا الاستنتاج مهمٌ في ضوء ما يُمارس عند تدريس اللغة، حيث يتركّز الاهتمام على التعليمات النحوية في سبيل تحقيق المفهوميّة في تعلّم اللغة.

(٣) يُنظر إلى هذه غالباً، في التحليل الحواري، على أنها محفّزات وظيفتها أن تبقي الحوار مستمراً. وتكون هذه الأقوال غالباً غامضةً، كما أشار إلى ذلك فارونيس وجاس (١٩٨٥م-ب) في نقاشهما لـ "المحفّزات الحوارية":

فليس من الممكن أن تحدّد دائماً إذا ما كانت وظيفتها أن تبقيَ الحوارَ مستمراً أو أن تدلّ على الفهم.

الحوار، انظر إلى حوارٍ هاتفيّ تتكلم فيه مع شخصٍ ما لا يعطيك إشارةً متكرِّرة تدل على أنه يستمع إليك. أيّ انظر إلى حوارٍ يكون فيه هدوءٌ تامٌ عند الطرف الآخر، إذ لن يطول الوقت حتى تبدأ بالتساؤل إذا ما كان هناك أحدٌ ما على الطرف الآخر من الهاتف. أما المتكلمون غير الأصليين باللغة فيتعلمون بسرعة كيف يعطون إشاراتٍ راجعةً مناسبة دون أن يكون لديهم القدرة المتصلة على فهم الحوار حقيقةً.

سنرى في الحوار الآتي (من فارونيس وجاس، ١٩٨٥م أ، ص ص ٣٣٢-٣٣٣) كيف أن مساهمة المتكلم غير الأصلي الرئيسية في هذا الحوار هي الاستعداد المسبق بالإشارات الراجعة. وسنرى كيف أن المتكلم غير الأصلي، طوال هذا الحوار، لم يستوعب كثيراً ما يقوله المتكلم الأصلي، لكنه يستعمل الإشارات الراجعة طريقةً يُبقي بها الحوار مستمراً. ففي هذا الحوار، يتصّل متكلمٌ أصليّ بالإسبانية يتعلّم الإنجليزية في الولايات المتحدة، بمحلٍ ليسأل عن سعر جهاز تلفاز. ولكنه لم يكتشف أنه عندما بحث عن رقم الهاتف في دليل الهاتف، أخرج أرقاماً لمحلات تصليح التلفاز. وفيما يلي نسخةٌ كتابيّة لذلك الحوار الهاتفيّ:

(١٠,٦)	المتكلم غير الأصلي	المتكلم الأصلي
		١- أهلاً
	٢- أهلاً هل يمكن أن تخبرني عن السعر والحجم لتلفاز سيلفانيا الملوّن؟	
		٣- اعذرني؟
	٤- هل يمكن أن تخبرني عن سعر وحجم تلفاز سيلفانيا الملون؟	
		لحظة صمت
		٥- ماذا تريد؟ خدمة هاتفية؟
	٦- آه ١٧ إنشاً هاه؟	

٧- مـاذا أردت خدمـةً هاتفيـة؟ أو كـم يكلّف تصليح تلفاز؟

٨- أيوا تلفاز ملوّن

٩- ١٧ إنشاً.

١٠- حسناً.

هدوء

١١- هل هو محمولٌ؟

١٢- أه هاه.

١٣- ما عرضه؟ وما اسم ماركة التلفاز؟

١٤- أه سوني أرجوك.

١٥- نحن لا نعمل على سوني.

١٦- أو سيلفانيا.

١٧- سيلفانيا؟

١٨- أه هاه.

١٩- أوه، سـيلفانيا حسناً. ذلـك صـنعٌ أمريكيّ.

٢٠- حسناً.

٢١- حسناً. التلفـازات المحمولـة يجـب أن تُحضر هنا.

٢٢- هم هم.

٢٣- ولـيس هنـاك طريقـةٌ لأخـبرك كـم يكلّف حتى يفحصه هو.

٢٤- هم هم

٢٥- ويجب أن تدفع ١٢,٥٠$ تأميناً.

٢٦- حسناً.

٢٧- وإذا كان يستطيع إصلاحه فهذا يتطلّب أجرة عمل وإذا كان لا يستطيع فسيحتفظ بال ١٢,٥٠$ تعويضاً عن وقته وجهده.

٢٨- هم هم.

٢٩- كم عمر التلفاز؟ هل تعرف بالتحديد؟

٣٠- ١٩ إنشاً.

٣١- كم عمر التلفاز؟ هل هو قديمٌ جداً أم أن عمره سنتان فقط؟

٣٢- أوه، نص نص.

٣٣- الشيء الوحيد الذي تستطيع أن تفعله هو أن تحضره هنا وتجعله ينظر فيه ثم تنطلق من هنا.

٣٤- تلفازٌ جديد أرجوك.

٣٥- أوه تريد أن تعرف

هدوء

كم ثمن التلفاز الجديد؟

٣٦- أيوا أريد أن أشتري تلفازاً واحداً.

٣٧- هل تريد أن تشتري واحداً؟

٣٨- أيوا.

٣٩- هل هو سيلفانيا؟

٤٠- سيلفانيا تلفاز ملون.

٤١- حسناً، تعرف أنه حتى، حتى لو أننا نبيعها، فلا نعطيها أكثر من ٢٥$. وعندما نصلحها ونبيعها، فلا نستطيع أن نأخذ أكثر من

٤٢- همم همم.

٤٣- ١٠٠$ لا إم وقت نحن نضع وقتنا وأجزاءً فيها.

٤٤- هل هو ١٧ إنشاً؟

٤٥- حسناً، أنا لا... الشيء الوحيد الذي أستطيع أن أخبرك أن تفعله هو أنه يجب عليك أن تأتي إلى المتجر. أنا على تحويلةٍ في المنزل. المتجر مقفل.

هدوء

٤٦- ١٩ إنشاً؟ ليس لديك؟

٤٧- هل لدينا ١٩ إنشاً؟

٤٨- أيوا.

٤٩- لا، لديّ ١٧ إنشاً جديد آر سي إي.

٥٠- حسناً. شكراً. سلام.

٥١- سلام.

لو نظرنا إلى كلام المتكلم غير الأصلي فقط، فمن الواضح أنه مليءٌ بإشاراتٍ مثل *أيوا*، *أه هاه*، *هممهمة وهممهمات*، وحسناً. ومع ذلك فمن الواضح من الكتابة

أن المتكلم غير الأصلي لم يكتشف أبداً أن المتكلم الأصلي كان يتكلم حول تصليح التلفاز. ومن المحتمل أن استعمال المتكلم غير الأصلي لعددٍ كبير من الإشاراتٍ الراجعة المناسبة في مكانها هو ما جعل المتكلم الأصلي يستمرّ في الحوار (انظر هوكنز Hawkins، ١٩٨٥م، لنقاشٍ أطول حول دور إشارات الاستيعاب الظاهر، والاستيعاب الحقيقي).

وكلما كان المتكلم الأصلي متأقلماً مع كلام المتكلم غير الأصلي، إما من خلال الاتصال الفردي أو من خلال الخلفية اللغوية، كان من الأسهل أن يفهم المتكلم الأصلي ذلك الكلام. فقد وُجد في دراسة موضوعها التأقلم مع كلام المتكلم غير الأصلي (جاس وفارونيس، ١٩٨٤م)، أنه كلما حصل المتكلمون الأصليون على خبرةٍ أكثر في الاستماع إلى كلام المتكلمين غير الأصليين، فهموهم أكثر. ويبدو أن الاستيعاب خصوصاً، يمكن أن يُسهَّل عن طريق عوامل ثلاثة: (أ) التأقلم مع متكلم غير أصليٍّ معيَّن، و(ب) التأقلم مع الكلام غير الأصليّ عموماً، و(ج) التأقلم مع موضوع الخطاب. فالتأقلم مع متكلم غير أصلي معين سوف يُنتج سهولةً في الاستيعاب، وهذا يشبه ما يحدث مع كلام الأطفال، حيث إن الحال الغالب أن الأطفال الصغار يفهمهم مربُّوهم فقط. والخبرة العامة في الحوارات مع المتكلمين غير الأصليين تسهِّل كذلك الاستيعاب. فمدرس الإنجليزية للمتكلمين غير الأصليين، مثلاً، أكثر احتمالاً أن يفهم متكلمين غير أصليين آخرين من شخصٍ ما ليس لديه تفاعلٌ، أو لديه تفاعلٌ بسيط، مع متكلمين غير أصليين. وأخيراً، إذا كان موضوع الخطاب مألوفاً، فإنه من المحتمل أن قدرة المتكلم الأصلي سوف تساعد على الاستيعاب عن طريق المعرفة المسبقة عندما لا تكون كلمات الفرد مفهومةً. فمثلاً، وأنت الآن حسن المعرفة بالدراسات السابقة في اكتساب اللغة الثانية، إذا نطق متكلمٌ غير أصلي الجملة (١٠,٧) في الأسفل، فمن المحتمل أنك سوف تسدّ النقص في الكلمات التي لم تفهمها عن طريق ما تعرف عن اكتساب اللغة الثانية فقط.

(١٠,٧) اللغة البينية هي ما ينتجه ـــــ غير أص ـــــ من اللغة عندما يتعلّم لغة ثانية.

ولكن لماذا تحدث هذه النتائج؟ يُحضر المستمعون معهم إلى مهمة الاستماع مجموعةً من المعتقدات حول العالم. وتسمح هذه المعتقدات بتفسيرٍ سهلٍ للأقوال التي لها صلةٌ واضحةٌ بسياق العالم الواقعيّ. وبالتالي فجملٌ مثل *بالرغم من أنه درس باجتهاد، إلا أنه لم يعمل جيداً في المدرسة*، قابلةٌ للفهم بسهولة؛ لأنها تناسب توقُّعاتنا في العالم الحقيقي. ولكن جملةً أخرى مثل *الكرسي جلسَتْ على الكلب*، في الجانب الآخر، تبدو أكثر صعوبةً على الفهم (خاصةً عندما يقولها شخصٌ ذو لهجة غير أصليّة)؛ لأن علاقاتها الخطابيّة، التي يمكن أن تستند إليها المعلومات الواردة في تلك الجملة، قليلة، مما يعني أنه ليس لدينا سياق مناسب للخطاب. ويؤيد هذا ما قرّره لابوف وفانشل Fanshel، (١٩٧٧م، ص ٨٢) (اعتماداً على حوارات متكلمين أصليين) من أن "معظم المعلومات المطلوبة لتفسير الأفعال موجودةٌ مسبقاً في بنية المعرفة المشتركة وليس في الأقوال نفسها". وبناءً على ذلك، ففي الموقف الذي يتعلّق بالمتكلمين غير الأصليين، يمكن أن تشير المعرفة المشتركة، ليس إلى معرفة العالم الحقيقي الواقعيّة فقط، بل أيضاً إلى المعرفة اللغوية، مثل النطق، والنحو، والمفردات.

لقد رأينا أن المشاكل بين متكلمٍ أصلي وآخر غير أصلي يمكن أن تحدث لعددٍ من الأسباب، تتراوح من نطق المتكلم غير الأصلي إلى فشل المتكلم الأصلي في قراءة الإشارات الراجعة. ولكن في كثيرٍ من الأمثلة عندما يكون هناك نقصٌ في الفهم بين المتكلمين، فإن انسيابية الحوار تتوقّف للاستفسار عن غير المفهوم منه. ولكي نفهم هذه الفكرة بشكلٍ أفضل، ونفهم اختلافها عما يحدث في كلام المتكلمين الأصليين، سننظر الآن إلى طبيعة حوار المتكلمين الأصليين.

فمن المتفق عليه أنه في معظم الحوارات يتطور الخطاب في شكل أفقي. وعندما يتشارك المتحاورون في خلفيّة مشتركة (اجتماعية/ثقافية/لغوية)، فإن أدوارهم في الحديث تتابع بسهولة، حيث يجيب كل متكلم عما قاله المتكلم السابق، محتفظاً في الوقت نفسه بفهمه الخاص بتوجّه الخطاب. بمعنى آخر، يحدث لدى المشاركين في حوارٍ ما، مع وجود الأصوات العالية، والغفلة، وغيرها، تفهمٌ لما قيل توًّا، ولما كان في النية أن يُقال، ولكيفية توازن مداخلتهم في الحوار مع المداخلات السابقة (سواءٌ منهم أم من الآخرين).

ويوضّح المثال الآتي حواراً تقليديًّا بين متكلمين أصليين (تانن، ١٩٨٦م، ص ١١٩):

(١٠,٨) السياق: يصنع مايك مرقة لبن، يذوقه، ثم يقطّب وجهه.

كين: أليست جيدة؟

مايك: لا أعرف كيف تصنع مرقة لبن.

كين: حسناً، إذا لم تحبّها، فارمها بعيداً.

مايك: غير مهمّ.

كين: ما هو غير المهم؟ إنه قليلٌ من اللبن فقط.

مايك: إنك تعمل مشكلةً كبيرةً من لا شيء.

كين: أنت من يفعل هذا.

فكل شخصٍ في المثال السابق يأخذ دوره الحواري وهو مستوعبٌ لما سبقه من كلام. فكلٌّ من كين ومايك يعرفان أنهما يتكلمان عن مرقة اللبن، وأن ملاحظاتهما تشير أولاً إلى طعمه، وثانياً إلى إذا ما كان ينبغي الاحتفاظ به أم لا. فلو أن مايك لم يجب عن سؤال كين الأول بذكر مرقة اللبن، وذكر مسرحيّةً شاهدها من قبل، فربما سيستقبل كين هذا على أنه خارج عن المألوف. وليس هذا للاعتقاد بأن كل أجزاء حوار المتكلمين الأصليين نحوية، أو كاملة، لكن لنؤكّد على أن من الطبيعي للمشاركين أن يكونوا متنبّهين إلى موقع مشاركتهم بالنسبة للحوار الحاصل.

أما عندما لا تكون هناك خلفيّةٌ مشتركة في الخطاب، أو عندما تكون هناك "قدرة ناقصة" متّفقٌ عليها (أيّ: معرفة غير كاملة باللغة المحكيّة، أو نقصٌ في المعرفة بالموضوع)، فإن انسيابية الحوار ستُعترَض بكثيرٍ من المقاطعات، كما في المثال الآتي من جاس وفارونيس، ١٩٨٥م، ص ٤١:

(١٠,٩) المتكلم غير الأصلي: لقد كان هناك كثيرٌ من الكلام حول الموادّ المضافة والموادّ الحافظة في الطعام. كيف ____

المتكلم الأصلي: ___كثيرٌ، كثيرٌ من الكلام حول ماذا؟

المتكلم غير الأصلي: أوه. هناك كثير من الكلام مؤخَّراً حول المواد المضافة والحافظة في الطعام.

المتكلم الأصلي: الآن دقيقة فقط. أستطيع أن أسمعك___كلَّ شيء إلا الكلمات المهمة. أنت تقول هناك كثير من الكلام مؤخراً حول ماذا [غير مسجَّل]

المتكلم غير الأصلي: ___المضافة، المضافة، والحافظة، في الطعام___

المتكلم الأصلي: هل يمكن أن تُهجِّئ لي واحدةً من تلك الكلمات، رجاءً؟

المتكلم غير الأصلي: م ض ا ف ة.

المتكلم الأصلي: دقيقة فقط. هذا غريبٌ بالنسبة لي.

المتكلم غير الأصلي: هـ هـ.

المتكلم الأصلي: أه ___

المتكلم غير الأصلي: والكلمة الأخرى هي ح ا ف ظ ة

المتكلم الأصلي: أوه، يحافظ

المتكلم غير الأصلي: حافظة ومضافة.

المتكلم الأصلي: ___حافظة، نعم، حسناً. وما كانت تلك___

ما كانت تلك الكلمة الأولى التي لم أفهمها؟

المتكلم غير الأصلي: حسناً مض___

المتكلم الأصلي: ___ مضافة؟

المتكلم غير الأصلي: حسناً.

المتكلم الأصلي: ___المضافة والحافظة

المتكلم غير الأصلي: نعم.

المتكلم الأصلي: أووه حسناً...

(١٠,٣) التفاعل Interaction

عندما تنقطع انسيابية الحوار، كما في (١٠,٩)، يعوّض المشاركون عادةً عن ذلك بالسؤال عن جملٍ محدَّدة (*أنت تقول هناك كثيرٌ من الكلام حول ذلك؟*) و/أو بإعادة طلب مساعدة حوارية (*هل يمكن أن تُهجِّئ لي واحدةً من تلك الكلمات ؟*). بمعنى أنهما يتناقشان حول ما لم يكن مفهوماً. ويسمح النقاش من هذا النوع للمشاركين أن يحافظوا على أقدامٍ متساوية في الحوار. كما يمنح النقاش المشاركين وسائل تعينهم في الردّ بشكل مناسب عن كلام بعضهم بعضاً، وفي الحصول مرةً أخرى على مواقعهم في الحوار فيما إذا "انزلق" أحدُهما أو كلاهما.

وتمت الإشارة سابقاً إلى نقاش المعنى، الذي يشير إلى تلك الأمثلة في الحوار عندما يحتاج المشاركون أن يقاطعوا انسيابية الحوار لكي يتسنى لكلا الجانبين أن يفهما عمَّ يدور الحوار، كما في المثال (١٠,١٠). ففي الحوارات التي يدخل فيها المتكلمون غير الأصليين، تكون النقاشات متكرِّرة، وفي بعض الأوقات تحتلُّ مساحةً رئيسية من الحوار. ونجد مثالاً في (١٠,١٠) (جاس وفارونيس، ١٩٨٥م ب، ص ص ٧٨-٧٩).

(١٠,١٠) يا = متكلم أصلي باليابانية، إس= متكلم أصلي بالإسبانية

يا: وما هي وظيفة مم وظيفة والدك؟

إس: والدي الآن متقاعد.

يا: متقاعد؟

إس: نعم.

يا: أو نعم.

إس: لكنه يعمل مع أه أ معهد.

يا: معهد.

إس: هل تعرف ذلك؟ الاسم هو... شيءٌ ما مثل إه سيطرة الحكومة.

يا: آآآآه.

إس: هل تفهم تقريباً؟

يا: الولاية هي أه... أيّ نوعٍ من الحكومة؟

إس: هي هممم.

يا: حكومة متشيجن؟

إس: لا، كل الأمة.

يا: لا، حكومة؟

إس: كل الأمة، كل الأمة. هل تعرف مثلاً معهد مممم ال حكومة مم فنزويلا

يا: آه آه.

إس: هل عليها أن تبلّغ تبلّغ؟ مدخلها.

يا: إنجليزية؟

إس: لا. إنجليزية لا (يضحك)... مدخل، مدخلها.

يا: مدخل؟

إس: مدخل. نعم. م د خ ل تقريباً.

يا: مدخل.

إس: نعم. فإذا مثلاً، لو أنت، عندما تعمل أنت لديك مدخل، تعرف؟

يا: آه هاه مدخل؟

إس: نعم.

يا: آه هاه حسناً.

إس: نعم. فلو مثلاً، زوجك يعمل، عندما ينتهي، عندما ينتهي الشهر عمله، رئيسه يدفع– مم– له شيئاً ما.

يا: آآآآه.

إس: وعائلتك لها بعض المدخل.

يا: نعم آه، حسناً حسناً.

إس: تقريباً حسناً؟ وفي هذا في هذا المعهد يهتم بكل مدخل الشركة ويراجع الحسابات.

يا: حسناً عرفت، أعرف.

إس: حسناً أبي يعمل هناك، ولكنه الآن كبير.

في الحوار السابق، يقضي المتكلمان معظم وقتهما معاً في تصحيح معاني الكلمات، خاصةً، متقاعد، والمعهد، والحكومة، والمَدْخَل *ingress* (ويقصد "الدَخْل" أيّ "الراتب"). ففي الحوارات التي يدخل فيها متكلمون غير أصليين تنقصهم المهارة في استعمال اللغة، تصبح الردود مثل تلك الموجودة في (١٠،١٠) شائعة، مع قضاء جهدٍ كبير في تفسير الكلمات غير المفهومة في مقابل تبادل الأفكار والآراء (المادة التقليدية للحوار).

وكما رأينا، فلا يُعدَّل شكل الكلام وحده المُنتج من المتكلمين الأصليين في حواراتٍ مع متكلمين غير أصليين، ولكن بنية الحوار نفسه أيضاً. فقد كان لونج (١٩٨٠م) أول من أشار إلى أن الحوارات التي يدخل فيها متكلمون غير أصليين تعرض أشكالاً لا تظهر بأيّ درجة عندما يدخل في الحوار متكلمون أصليون فقط. فمثلاً تمثِّل بعض العبارات المستخدمة لأغراضٍ مختلفة مثل التأكُّد من المعنى (*هل هذا ما تعنيه*؟)، والتأكُّد من الفهم (*هل تفهم؟ هل أنت معي*؟) وطلبات التوضيح (*ماذا؟ هه*؟)؛ بهاراتٍ على طول الحوارات التي يدخل فيها متكلم مبتدئٌ غير أصليّ. وفيما يلي أمثلةٌ على كلّ غرضٍ من (١٠,١١-١٠,١٤):

(١٠,١١) تأكيد الفهم:

متكلم غير أصلي: لقد وُلدت في ناجازاكي. هل تعرف ناجازاكي؟

(١٠,١٢) تأكيد الفهم:

متكلم غير أصلي١: وعائلتك لديها بعض الدخول.

متكلم غير أصلي٢: نعم آه، حسناً حسناً.

متكلم غير أصلي١: تقريباً حسنا؟

(١٠,١٣) تأكيد المعنى:

متكلم غير أصلي١: متى تستطيع أن تذهب لزيارتي؟

متكلم غير أصلي٢: زيارة؟

(١٠,١٤) طلب التوضيح:

متكلم غير أصلي١: ... بحث.

متكلم غير أصلي٢: بحث، لا أفهم المعنى.

بالإضافة إلى أن هناك أنواعاً مختلفة من الأسئلة تُسأل، غالباً مع اقتراح الإجابة من المتكلم الأصلي حالاً بعد أن يُسأل السؤال. ويأتي المثال (١٠,١٥) من متكلمين

أصليين بالإنجليزية؛ والمثال (١٠,١٦) من متكلم أصليّ ومتكلم غير أصلي (لونج، ١٩٨٣م، ص ١٨٠).

(١٠,١٥) متكلم أصلي١ : ما رأيك في ميتشجان؟

متكلم أصلي٢ : جميلة، ولكنني لم أعتد على الجوّ البارد بعد.

(١٠,١٦) متكلم أصلي : هل تعجبك كاليفورنيا؟

متكلم غير أصلي : هاه؟

متكلم أصلي : هل تعجبك لوس أنجليس؟

متكلم غير أصلي : ههم...

متكلم أصلي : هل تعجبك كاليفورنيا؟

متكلم غير أصلي : نعم، تعجبني.

يستمر الحوار في (١٠,١٥) بحكمة؛ أما في (١٠,١٦) فهناك إشارةٌ إلى عدم الفهم (*هاه؟*)، فكانت النتيجة أن الموضوع قد حُدِّد أكثر (*كاليفورنيا* ← لوس أنجليس)، متبوعاً بإعادةٍ أخيرة للسؤال الأصلي. فهذه التكتيكات الحوارية تمنح المتكلم غير الأصلي أكبر كمية ممكنة من المعلومات، في طريق محاولته أن يطابق المعنى على مجرى أصوات المتكلم الأصلي.

يسأل المتكلم الأصلي في (١٠,١٧) سؤالاً يحتوي التخيير بالحرف "أم"، أيّ أن المتكلم الأصلي لا يسأل سؤالاً فقط، لكنه يقدّم للمتكلم غير الأصلي مدىً من الإجابات المحتملة. وقد جاء المثال من ملاحظةٍ شخصيّة حدثت في قاعة دراسية كانت تُدرَّس فيها الإنجليزية لغةً ثانية، وقد كان ذلك خلال الدرس الأول بعد العودة من إجازةٍ طويلة. وكان المدرس قد سأل طالباً عمّا فعله خلال الإجازة، فأجاب بأنه استمتع بها فقط.

(١٠,١٧) المتكلم الأصلي : أين قضيتها؟

هدوء

المتكلم الأصلي: هل قضيتها خارج المدينة أم في إيست لانسينج؟

المتكلم غير الأصلي: إيست لانسينج.

وهناك مثالٌ مشابهٌ قُدِّم في (١٠,١٨) (لونج، ١٩٨٠م)، حيث يعطي المتكلم الأصلي إجابةً مفردة بدلاً من مدىً من الإجابات:

(١٠,١٨) المتكلم الأصلي: متى تأخذ الاستراحة؟ في العاشرة والنصف؟

وهناك اختلافاتٌ أخرى، ربما تكون أكثر وضوحاً، بين الحوارات التي يدخل فيها المتكلمون الأصليون فقط، وتلك التي يدخل فيها في الأقلّ متكلمٌ أصليٌّ غير ماهر. فغالباً ما يرغب الجميع تقريباً في تغيير الموضوع في حوارهم مع المتكلمين غير الأصليين، وغالباً ما يحدث ذلك بقوة وحزم.

(١٠,١٩) تغيير الموضوع:

المتكلم غير الأصلي١: هل ستحضر حفلة اليوم؟

المتكلم غير الأصلي٢: لا أعرف بعد، ولكنني سوف أحضر غالباً. (توقّف طويل، مع همهمات). إذن متى سوف تذهب عائداً إلى اليابان؟

(١٠,٢٠) (من جاس وفارونيس، ١٩٨٦م، ص ٣٤٠).

يتكلمان حول كتاب.

المتكلم غير الأصلي١: هل قرأته؟

المتكلم غير الأصلي٢: نعم، بالطب...

المتكلم غير الأصلي١: نعم، أنا قرأته أيضاً.

المتكلم غير الأصلي٢: أوه حقاً؟ أنا قررتُ...

المتكلم غير الأصلي١: حسناً، لم تأتِ من ولاية كوشي Kochi، أليس كذلك؟

وربما ينتج تغيير الموضوع من محاولاتٍ فردية في مناقشة المعنى، كما في (١٠,٢١) (من هاتش، ١٩٧٨م، ص ص ٤٢٠-٤٢١).

(١٠,٢١) المتكلم الأصلي: من أفضل لاعبٍ في كولومبيا؟
المتكلم غير الأصلي: كولمبيا؟
المتكلم الأصلي: هل أه... من هو لاعب كولمبيا؟
المتكلم غير الأصلي: أنا؟
المتكلم الأصلي: لا، في كولمبيا، من هو اللاعب؟
المتكلم غير الأصلي: يلعب في كولمبيا، نعم.
المتكلم الأصلي: لا، في فريقك. في المليونيروس.
المتكلم غير الأصلي: آه نعم، ميليونيروس.
المتكلم الأصلي: لا، في فريق المليونيروس.
المتكلم غير الأصلي: المليونيروس يلعبون في كولمبيا. في سود أمريكا. في أوروبا.
المتكلم الأصلي: هل لديهم شخصٌ مثل بيليه في كولمبيا؟
المتكلم غير الأصلي: بيليه؟ في كولمبيا؟ بيليه؟
المتكلم الأصلي: في كولمبيا؟ من هو، منه هو "بيليه" في كولمبيا؟ هل لديكم شخص ما.
المتكلم غير الأصلي: في بوجوتا؟
المتكلم الأصلي: نعم، من هو أفضل لاعب؟
المتكلم غير الأصلي: في سانتو البرازيلي؟
المتكلم الأصلي: حسناً (يستسلم) وهل أنت مهاجم وسط؟

لاحظنا في كل الأمثلة المقدّمة في هذا القسم، أن جهد المتكلم الأصلي وتعديلات المتكلم غير الأصلي (سواءً أكانت مقصودة أم لا) تتركّز في مساعدة المتكلم غير الأصلي على الفهم. وهذا يقلّل من العبء على المتكلم غير الأصلي حيث

يساعده الآخرون في فهم وإنتاج اللغة المناسبة للموقف. ولكن يمكن للمرء أن يجادل بأن الإستراتيجيات الوحيدة التي تُظهر تماسك الحوار هي الإشارات الظاهريّة للحوار ووضوح تلك الإشارات، وليس إظهار القصد في مناقشة المعنى (آستون Aston، ١٩٨٦م؛ هوكنز، ١٩٨٥م).

وعلى كل حال، لا يمكن للمرء أن يقتنع بأن الفهم والاكتساب شيءٌ واحد. فالفهم، بالمعنى العادي للكلمة، يشير إلى حادثةٍ فرديّة، بينما يشير الاكتساب إلى حالةٍ دائمة. (وهناك طرقٌ أخرى لتفسير الفهم سوف تُناقش في الفصل ١٤).

(٤,١٠) المُخرَج Output

لقد تعاملنا حتى الآن مع مفهوم المُدخل (انظر الفصل ٨ لمناقشة المُدخل القابل للفهم بصفته جزءاً من نموذج كراشن لاكتساب اللغة الثانية). ولقد ركّزنا أيضاً على التعديلات الحواريّة والتفاعليّة التي تحدث نتيجةً لحوارٍ يدخل فيه متكلم غير أصلي غير متمكّن من اللغة. ويبقى مفهوم أخيرٌ لا بدّ من الإشارة إليه، ألا وهو المُخرج القابل للفهم.

فالمُدخل وحده ليس كافياً للاكتساب، لأنه عندما يسمع شخصٌ ما اللغة، فغالباً ما يستطيع أن يفسّر المعنى دون استعمال التراكيب. فإذا سمع المرء مثلاً الكلمات *كلب*، *عضّ*، *بنت* فقط، بغضّ النظر عن الترتيب الذي تظهر فيه تلك الكلمات، فمن الغالب أن السامع سيفترض أن المقصد من هذه الكلمات هو *الكلب عضّ البنت*، عوضاً عن افتراض مقصد آخر بعيدٍ جدًّا، ألا وهو *البنت عضت الكلب*. ويشبه ذلك أن المرء إذا سمع الجملة الآتية *This is bad story* *هذه قصة سيّئة*، فسيستطيع بسهولةٍ أن يضع أداة التعريف/التنكير الناقصة. ويدلّ هذا على الحاجة إلى معرفةٍ ولو قليلة، مختلفة عن معرفة معاني الكلمات وعن معرفة شيءٍ ما عن حوادث العالم الحقيقية.

وهذه الحال ليست مثل إنتاج اللغة أو المُخرج، حيث يُضطرّ المرء إلى أن يضع الكلمات في ترتيبٍ ما. فالإنتاج إذن "ربما يُضطرّ المرء إلى أن ينتقل من العملية الدلالية إلى العملية التركيبية" (سواين، ١٩٨٥م، ص ٢٤٩). وقد كان الحافز، في الحقيقة، لدراسة سواين الأصليّة هو نقص تطوُّر اللغة الثانية لدى الأطفال المنغمسين، حتى بعد سنواتٍ من الدراسة الأكاديمية، في اللغة الثانية. فقد درس سواين أطفالاً يتعلمون الفرنسية في سياق انغماسيّ، مفترضةً أن ما كان ينقص في تطوّرهم ليصبحوا متكلمين شبه أصليين بالفرنسية هو الفرصة لاستعمال اللغة بشكلٍ مُنتِجٍ في مقابل استعمال اللغة لغرض الفهم لا غير. وقد قارنت نتائج عددٍ من المعايير النحوية، والخطابية، واللغوية الاجتماعية لأطفال الصفّ السادس الذين يدرسون في وضع انغماس في الفرنسية، ولأطفال يتكلمون الفرنسية لغةً أصليّةً في الصف السادس أيضاً. وقد قاد النقصُ في الكفاءة لدى مجموعة الأطفال المنغمسين، مصحوبةً بالنقص الواضح لديهم في استعمال الفرنسية بشكلٍ إنتاجيّ؛ قاد ذلك سواين إلى أن تفترض دوراً مهمًّا للمُخرج في تطوّر اللغة الثانية.

إنه من السذاجة أن تقرّر أنْ ليس هناك طريقةٌ أفضل لقياس حدود المعرفة لدى المرء (لغويةً أو غيرها) من أن تُضطرّ لاستعمال تلك المعرفة بطريقةٍ إنتاجيةٍ - سواءٌ أكانت شرحاً مفهوماً لشخصٍ ما (أيّ: التدريس) أو كتابة برنامج حاسوبيّ، أو، في حال تعلُّم اللغة، الحصول حتى على فكرةٍ بسيطة. وعلى أيّ حال فلمْ يُنظر إلى المخرج عموماً على أنه طريقةٌ لإبداع المعرفة، ولكن على أنه طريقةٌ لممارسة معرفة موجودة مسبقاً. بمعنى آخر، لقد نُظر إلى المُخرج تقليديًّا على أنه طريقةٌ لممارسة ما تمّ تعلّمه سابقاً. وقد كان هذا بالتأكيد الدافع وراء الطرق المبكِّرة لتدريس اللغة حيث كانت طريقة التقديم- الممارسة (مثلاً التدريب والتكرار) هي الطريقة الرائجة حينئذ.
أما القانون التقليدي الثاني المرتبط بالمُخرَج، فقد كان الطريقة التي يمكن من خلالها أن نستخلص مُدخلاً إضافيًّا (وربما أكثر غنىً). إن فكرة أن المُخرج يمكن أن يكون جزءاً

من الآليّة التعلّمية نفسها؛ لم تؤخذ جديًّا لطاولة البحث قبل مقال سواين المهمّ في ١٩٨٥م، الذي قدّمت فيه فكرة المُخرج القابل للفهم أو المُخرج "المدفوع". والمقصود بهذا المفهوم هو أن المتعلمين "يُدفعون" أو "يتمدّدون" في إنتاجهم على أنه جزءٌ ضروريّ ليجعلوا أنفسهم مفهومين. وفي سبيل هذا، ربما يعدّلون كلامهم السابق أو ربما يجربون صيغاً لم يستخدموها من قبل.

يشير المُخرج القابل للفهم إلى حاجة المتعلّم أن "يُدفع نحو توصيل رسالةٍ لا تصل إلى السامع فقط، وإنما تصل دقيقةً، متماسكةً، وبشكل مناسب" (سواين، ١٩٨٥م، ص ٢٤٩). وقد زعمت سواين، في توضيح حديث لهذا المفهوم، أن "المخرج ربما يجذب المتعلمين لينتقلوا من العملية الدلالية الإستراتيجية، المفتوحة النهاية، غير المحدَّدة، المنتشرة في عملية الاستيعاب إلى العملية النحويّة الكاملة المطلوبة ليكون الإنتاج دقيقاً. فالمُخرج، بالتالي، يبدو أن له دوراً مهماً مبدئيًّا في تطوُّر النحو والصرف" (سواين، ١٩٩٥م، ص ١٢٨).

ولهذا يصبح السؤال هنا: ما الطرق التي يستطيع المُخرج أن يلعب بها دوراً مركزيًّا في عملية التعلُّم؟[٤] سننظر في أربع طرقٍ محتملة ربما يُزوّد المُخرجُ المتعلمين من خلالها بمساحةٍ لوظائف تعلُّم اللغة المهمّة: (أ) اختبار الفرضيات حول بُنى ومعاني اللغة الهدف؛ (ب) استقبال ترجيعٍ حيويّ لتوضيح هذه الفرضيات؛ (ج) تطوير الآليّة في إنتاج اللغة البينية؛ و(د) فرض الانتقال من عمليةٍ قائمةٍ أكثر على المعنى في اللغة الثانية إلى وضعٍ أكثر نحويةً.

---

(٤) بالنسبة لأنواعٍ أخرى من التعلُّم، يجب على المرء أن يضع معرفته موضع الاستعمال. فلا يمكن أن يتخيّل المرء كيف يلعب لعبة التنس عن طريق المشاهدة، والملاحظة، وفهم الحركات الداخلة فيها. فيمكن أن تُتعلّم أجزاءٌ من لعبة التنس بتلك الطريقة (أيّ: المعرفة بقوانين اللعبة، استراتيجياتها...إلخ)، ولكن ليس التطبيق الواقعيّ للعبة.

وقد بحث كلٌّ من إيزومي Izumi، بيجلو Bigelow، فوجيوارا Fujiwara، وفيرنو Fearnow (١٩٩٩م) الوظيفة الملاحظة للمُخرج خصوصاً، ليجدوا دعماً جزئيًّا لهذه الفرضية، مشيرين إلى الحاجة إلى موازنة المتطلّبات المعرفية واللغوية. وقد تعرَّض المشاركون، إلى مُدخلٍ مكتوب خصوصاً، وكان عليهم أن يضعوا خطًّا تحت الكلمات التي يشعرون أنها يمكن أن تكون ضروريةً لإعادة إنتاجهم اللاحق للقطعة نفسها. ومن ثمّ فقد أُعطيت المجموعة التجريبية مهمةً إنتاجية، بينما لما تعطَ تلك للمجموعة الضابطة. وقد أتبع ذلك بتعرُّض المجموعة التجريبية للمُدخل مرةً ثانية (أيضاً عن طريق وضع الخطوط) وجعلهم يعيدون إنتاجه مرةً ثانيةً أيضاً. وقد لاحظ المشاركون السمة المستهدفة (الشرط الافتراضي في الماضي، مثل *إذا استيقظ كيفن مبكراً في الصباح، فيمكنه أن يأكل الفطور* *If Kevin got up early in the morning, he would eat breakfast*)، وقد أظهروا تلك السمة في مُخرجهم، لكن هذا لم يستمرّ في اختبارٍ بعديّ أجري لاحقاً. وفي مرحلة ثانية، أنتجت كلتا المجموعتين مقالاً مكتوباً في موضوعٍ استدعيَ لاستعمال الصيغة المستهدفة. وبغضّ النظر عن حقيقة أن النتائج لم تُظهر احتفاظ المشاركين بتلك الصيغة في الاختبار البعديّ، فقد لوحظ تحسُّنٌ أكبر في هذا المقال المكتوب لدى أولئك الذين كانوا قد أنتجوا مُخرجاً من أولئك المشاركين في المجموعة الضابطة، الذين لم يُشركوا في مهمة الإنتاج في المرحلة ١، مما يَفترض أن المُخرج ربما يكون بالفعل مهمًّا للاكتساب.

(١٠,٤,١) اختبار الفرضية Hypothesis Testing

لقد كانت فكرة اختبار الفرضية مركزيّةً في البحث في اكتساب اللغة الثانية لعددٍ من السنوات (انظر سكاشتر، ١٩٨٣م، ١٩٩٢م). والمُخرج، خاصةً عندما يحدث على أنه جزءٌ من تتابعٍ حواريّ، يكون إحدى الطرق لاختبار فرضيةٍ ما. وليس هذا لنقول إن الفرضيات تُختبَر بوعيٍ كلّ مرةٍ ينتج فيها متكلم اللغة الثانية قولاً ما، بل لنقول إن

المتعلمين يمكن أن يصبحوا واعين، من خلال الحوار والترجيع، بالفرضيات التي يفكّرون بها حين ينتجون اللغة. بمعنى أن عملية استعمال اللغة تساعد في إبداع درجة من التحليليّة التي تسمح للمتعلمين أن يفكّروا عن اللغة (انظر القسم١٠,٥,٣).

وقد افترضت سواين (١٩٩٥م، ص ص ١٣٣-١٣٤) أن المتعلمين مشمولون في الحقيقة في اختبار الفرضيات، وأنهم يستعملون مساحة التفاعل ليعملوا من خلال تلك الفرضيات. ولدعم هذا الموقف قدّمت سواين المثال الآتي من متعلمين اثنين للغة ثانية (في الثالثة عشرة من العمر) يحضران برنامج انغماسٍ في كندا. وكان المدرّس قد قرأ لتوّه نصًّا بصوت مرتفع، أما الطلاب، بما أنهم قد أخذوا ملاحظاتٍ عن القراءة، فعملوا في أزواجٍ لإعادة بناء النصّ ليكون قريباً جداً من النص الأصلي في المحتوى والشكل. والجملة التي كانا يشتغلان عليها في هذا المثال هي: *'En ce qui concerne l' environnment, il y a beaucoup de problemes qui nous traceassent* 'As far as the environment is concerned, there are many problems that face us ('طالما يتعلّق الأمر بالبيئة، هناك كثيرٌ من المشاكل التي تواجهنا') (سواين، ١٩٩٥م، ص ص ١٣٣-١٣٤؛ الترجمة: ص ص ١٤٣-١٤٤).

(١٠,٢٢) ك = طالب؛ ج = طالب؛ م = مدرّس

ك: انتظر دقيقة! لا، أحتاج باسشيريلا (كتاب مرجع عن الفعل).
أرجوك افتح الباسشيريلا عند الصفحة ٍ، حسناً، عند الصفحة الأخيرة (أي: الفهرس). حسناً ابحث عن *تراساسي* *tracasse*، صفحة واحدة صفحتين.

ج: ترا، ترا، تراسر.

ك: تراسَر صفحة ست. ابحث عنها أرجوك.

ج: لا مشكلة.

ك: إنها في صفحة...

ج: الفعل (في صفحة) ستة. حسناً، إنها شبيهةٌ بـ إيمَر *aimer*. (أيّ: أنها مختصرة بالطريقة نفسها وإيمَر مقدمةٌ على أنها مثالٌ قياسيّ لكلٍّ الأفعال بهذه الكيفية من الاختصار).

ك: دعني أرَها أرجوك (يقرأ من الصفحة). The *passé simple*. (يحاول ك أن يجد نسخة المتكلم الأول الجمع من الفعل الذي يبدو مثل *tracasse*، الكلمة التي كتبها في ملاحظاته، لكنه غير قادرٍ على إيجاد واحدة).

ج: ربما تكون هنا.

ك: لا، إنها فقط *nous aime* (توقّف) أه، الحاضر. *Tracasse*. أليست هي *aimons*، *tracasse* (لتُدرّس من قد وصل توًّا)؟ أنت لا تقول *nous tracasse* (الذي كتبه في دفتر ملاحظاته). ألا ينبغي أن تكون *nous tracassons*؟

م: إنها *المشاكل* التي تقلقنا (متعمداً لم يحط الإجابة مباشرة).

ك: *Nous tracassons*.

ج: <u>أوه</u> (بدأ يكتشف ماذا يحدث).

ك: نعم؟ (ماذا إذن؟)

ج: المشاكل التي تقلقنا. مثل ال (توقُّف). إنها المشاكل (توقّف) مثل، التي تهمّنا.

ك: نعم، لكن ألا ينبغي أن تكون *tracasse* <o-n-s>؟

ج: *Tracasse*. هي ليست، هي ليست (توقُّف)، نعم، أنا لا (غير قادر أن ينطق بما اكتشفه لتوّه).

ك: حسناً، إنها تقول مشاكل تقلقنا. وبالتالي، هل *tracasse* فعلٌ يجب أن نصرِّفها؟

م: أم هاه.

ك: إذن هل هي *tracassons*؟

م: إنها المشاكل التي تقلقنا.

ج: نحن، إنها إنها ليست، نعم، إنها المشاكل، إنها ليست، إنها ليست نحن.

ك: أم E-n-t (تنتهي بالجمع الغائب) حسناً. حسناً.

والسؤال هنا، كما شرحت سواين، يتعلّق بتصريف الفعل الفرنسي واستعمال عبارةٍ موصولة. وتكمن الصعوبة في حقيقة أن الطالب ك كان قد أخذ التعبير الفرنسي *nous tracasse* دون الأخذ في الحسبان أن التركيب بكامله كان *qui nous tracasse* ('أننا مواجهون به'). فيبدو، في المثال الأول، أن *nous* "نحن" هو الفاعل وأن الفعل ينبغي بالتالي أن يكون *tracassons* ليتطابق مع الفاعل الجمع المتكلّم. وفي الواقع فإن *nous tracase* جزءٌ من العبارة الموصولة *qui nous tracasse*، مع كون *qui* "أنّ" تمثّل الفاعل المفرد الغائب. والحوار بكامله عبارةٌ عن حيرةٍ تصيب الطالب ك أولاً، ثم يجعل المشكلة لفظيّةً ثم يعمل على فهم التركيب وبالتالي التصريف. وباختصار، فإنه من خلال هذا التفاعل كان هذا الطفل قادراً على الوصول إلى نتيجةٍ صحيحة بعد فرضيّةٍ مبدئيّة خاطئة.

وهناك دليلٌ آخر يدعم حقيقة أن المتعلمين يختبرون الفرضيات من خلال الإنتاج؛ هو التصحيح الذاتي، إذ يُنتج تتابع النقاشات مع المتكلمين الأصليين وغير الأصليين كثيراً من حالات الترجيع المُصحِّح للمتعلمين. ويبدو أن لهذه الأمثلة، وبشكلٍ لافت، تأثيراتٌ طويلة الأمد على تطوّر اللغة في بعض الحالات. ويبدو أن هيروكو Hiroko في الأمثلة الآتية (جاس وفارونيس، ١٩٨٩م، ص ص ٨٠-٨١) "جاهزةٌ"

لتقبّل التصحيح. فقبولها السريع والسهل لكلمة *'at'* "على" من إيزومي Izumi يفترض تجريباً يدلُّ على اختبار الفرضية، بدلاً من الاقتناع بصحّة نطقها هي للكلمة.

(١٠،٢٣) هيروكو: آه، الكلب ينبح إلى____

إيزومي: على

هيروكو: على المرأة.

(١٠،٢٤) هيروكو: هناك رجلٌ آه يشرب ق- قهوةً أو شاياً آه مع آه صحن فنجان ال آه آه قهوة في آه ركبته his knee آه

إيزومي: في ركبته in him knee.

هيروكو: أوه على ركبته.

إيزومي: نعم.

هيروكو: على ركبته.

إيزومي: آسف جداً. على ركبته.

يبدو أن كلاً من هيروكو وإيزومي، في هذا الحوار، في مرحلةٍ تجريبيّة، وأنهما بمعنىً من المعاني يحاولان "اصطياد" الصيغة الصحيحة. ويدعم هذا الترددُ الواضح فيما يتعلّق بهيروكو في جملتها الأولى، ويدعمه أيضاً اعتذار إيزومي في النهاية. وهناك أمثلةٌ أخرى (نوقشت أيضاً في القسم ١٠،٥) تدعم وجود تخزين طويل الأمد للمعلومات نتيجةً لهذه النقاشات. ونرى هذا في (١٠،٢٥) (جاس وفارونيس، ١٩٨٩م، ص ٧٨).

(١٠،٢٥) أتسوكو: أوه إمساك الفنجون. Uh holding the [k^p].

توشي: إمساك الفنجان؟ Holding the cup?

أتسوكو: همم هممم...

(بعد ١٧ دوراً)

توشي: إمساك فنجان. Holding a cup.

أتسوكو: نعم.

توشي: فنجان قهوة؟ ?Coffee cup

أتسوكو: قهوة؟ أوه نعم، شاي، فنجان قهوة فنجان شاي.

.Coffee? Oh yeah, tea, coffee cup tea cup

توشي: هَم هَم.

ففي هذا المثال، أرغم طلبُ توشي للتوضيح المبدئي أتسوكو أن تفترض وجود خطأ ما في نطقها لكلمة *فنجان* [k^p] *cup*. وقد جعلتها هذه الإشارة تلاحظ شيئاً ما في نطقها لم يطابق توقُّع شريكتها في الحوار. وقد كان التذكير في الحوار واحداً من اختبار الفرضيات حين طابقت صيغتها الصوتية مع صيغة شريكتها الصوتية.

ومما ينبغي ملاحظته، على كلّ حال، أن بيكا (١٩٨٨م، ص ٦٨) لم تجد عدداً كبيراً من الأمثلة على التصحيح الذاتي الذي يتبع الترجيع، مما جعلها تفترض "عدم وجود دليلٍ من المعلومات اللغوية على أن المتكلمين غير الأصليين كانوا *يختبرون الفرضيات* من خلال التعليمات أثناء الحوار". وفي المقابل، أظهرت دراسةٌ تاليةٌ لبيكا، هوليدي Holliday، لويس Lewis، ومورجانثلر Morgenthaler (١٩٨٩م) أن طلبات التوضيح أنتجت تعديلاتٍ في مُخرج المتعلمين. فافترض المؤلفون أن المتعلمين "يختبرون الفرضيات حول اللغة الثانية، ويجرِّبون البنى والصيغ الجديدة، ويوسِّعون ويستغلّون مصادرهم من اللغة البينة بطرقٍ إبداعيّة" (١٩٨٩م، ص ٦٤). وحقيقة أن بيكا (١٩٨٨م) في تحليلها لتأثير الترجيع قد اهتمّت فقط بالإجابات الفوريّة للترجيع، أدّى إلى استنتاجها أن التفاعل وحده لم يسبِّب تغييراً فوريًّا، وليس إلى الاستنتاج بأنه لم يحفِّز التغيير. وربما تكون هناك متغيِّراتٌ أخرى مؤثرةٌ في تحديد إذا ما كان للترجيع دورٌ أم لا. فقد حلّلت لين Lin وهدجكوك Hedgcock (١٩٩٦م) معلوماتٍ لغوية من متعلمين للإسبانية في فصلٍ دراسيّ (متكلمون أصليّون بالصينية) في مقابل متعلمين للإسبانية مثقفين ثقافة جيدة (ولكنهم ليسوا مدرسين) (أيضاً متكلمون أصليّون بالصينية).

وقد وجدنا فروقاً بين هاتين المجموعتين في قدرتهم على اكتشاف اللا نحوية، وعلى التعامل مع الترجيع السلبي المقدّم لهم.

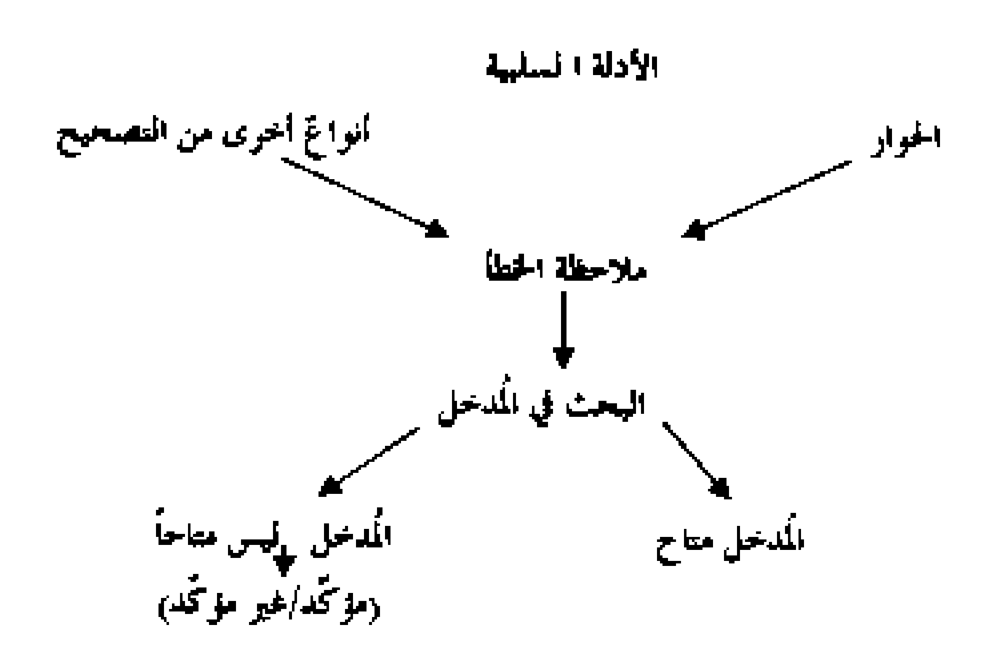
(١٠,٤,٢) الترجيع Feedback

في الفصل ٧، حيث ناقشنا دور الدليل السلبي (المعلومات التي تنحرف فيها جملةٌ محدّدة عن معايير اللغة الهدف)، أشرنا إلى أنه، فيما يتعلّق بالأطفال في الأقلّ، لا يمكن أن يكون شرطاً ضروريًا للاكتساب. فماذا، بالتالي، عن تعلُّم اللغة الثانية؟ يتمثّل الواقع في أن الراشدين (في الأقل أولئك الذين في مواقف تعلُّمية رسميّة) يتلقون، دون شكٍّ، تصحيحاً أكثر مما يتلقاه الأطفال، بل ربما يكون الواقع أبعد من هذا، إذ يجب بالنسبة لهم أن يحصلوا على الدليل السلبيّ (أيّ أنه شرطٌ ضروريّ) ليبلغوا هدف تعلُّم لغةٍ ثانية (بيردسونج Birdsong، ١٩٨٩م؛ بلي- فرومان، ١٩٨٩م؛ جاس، ١٩٨٨م أ؛ سكاشتر، ١٩٨٨م). ومع أن هذه الأبحاث قد اعتمدت بشكلٍ رئيسيّ على براهينَ نظريّة، فإن هناك بعض الأدلة التطبيقية على أن الدليل السلبي في بعض الأمثلة ضروريٌّ لاكتساب اللغة الثانية.

فقد نظرت وايت (١٩٩١م) إلى تطوُّر وضع الحال لدى أطفالٍ فرنسيين يتعلمون الإنجليزية. وكانت مهتمةً بالبحث عن كيف يتعلّم المتعلمون بألا يستعملوا شيئاً ما في اللغة الثانية، وهو موجودٌ في اللغة الأصلية. وقد كان على المتعلمين الفرنسيين للإنجليزية أن يتعلموا بالتحديد أن الإنجليزية تسمح بالترتيب فاعل-حال-فعل (*He always runs* *هو دائماً يركض*)، وأنها لا تسمح بالترتيب فاعل- فعل- حال - مفعول (*He drinks always coffee* * *هو يشرب دائماً القهوة*). وقد تكوّنت دراسة وايت من خمسة فصول من متكلمين فرنسيّين يتعلمون الإنجليزية لغةً ثانية (فصلين في الصفّ ٥ وثلاثة فصول في الصفّ ٦) ومجموعة ضابطة واحدة من المتكلمين الأصليين بالإنجليزية أحاديي اللغة. وقد أُعطي أحد فصول الصف ٥ وفصلان من فصول الصف

٦ تعليماتٍ صريحة حول موقع الحال، بالإضافة إلى تدريباتٍ وتصحيحٍ على موقعه، بينما أعطيت المجموعات الأخرى تعليماتٍ حول الأسئلة باستعمال النوع نفسه من التدريبات، لكن دون تعليماتٍ صريحة حول الحال. وقد استمرّت التعليمات أسبوعين، خضع الطلاب قبلها إلى اختباراتٍ قبليّة، وإلى اختباراتٍ بعديّة فوراً بعد تلك التعليمات، وإلى اختبارٍ بعديٍّ ثانٍ بعد خمسة أسابيع، وإلى اختبارٍ لاحقٍ بعد سنة كاملة. وقد تكوّنت الاختبارات من اختبار الحكم على المقبوليّة (مع التصحيح)، واختبار التفضيل، واختبار معالجة الجمل sentence-manipulation task. ولدى مقارنة أداء المجموعات، استطاعت وايت أن تُظهر أنّ الأدلة السلبية قد حفّزت بالفعل تعلّم وضع الحال. ولكن تأثير التعليمات لم يدم طويلاً كما كان متوقّعاً، حيث لم تختلف المجموعتان في أدائهما بعد سنةٍ منها.

ويلعب الحوار دوراً في تعزيز التغيير بسبب تركيزه على الصيغ غير الصحيحة. وعن طريق تقديم الصيغ غير الصحيحة للمتعلمين، يمكّن الحوار المتعلمين من البحث عن أدلّةٍ مؤكّدة، أو غير مؤكّدة، إضافية. فإذا قبلنا بدور الحوار، بصفته شكلاً من أشكال الأدلة السلبية، في تعزيز التغيير، فلا بدّ من السؤال عن العوامل التي تحدّد إذا ما كان التغيير المبدئي يؤدّي إلى إعادة تركيبٍ دائم للمعرفة اللغوية. كما أن هناك حاجةً، كما في أيّ نوعٍ من التعلّم، إلى أن يكون هناك تعزيزٌ للتعليم السابق. وهذا واضحٌ في الشكل رقم(١٠,١). فإذا لم يكن المُدخل الإضافي متاحاً، فلن تكون لدى المتعلمين فرصة في الحصول على أدلّةٍ مؤكّدة/غير مؤكّدة. وهذا، في الواقع، ربما يفسّر نتائج دراسة وايت. فليس من الغريب، في ظلّ عدم توفّر أدلةٍ مركّزة إضافية، ألا يحتفظ المتعلمون بمعلومات موقع الحال في الإنجليزية. بمعنىً آخر، يبدو أن الاكتساب تدريجيٌّ، وأنه ببساطة يأخذ وقتاً، ويتطلّب غالباً جرعاتٍ هائلة من الأدلة. أيّ أن هناك فترةَ حضانةٍ تمتدّ من وقت المُدخل الأوليّ (سلبيّ أو إيجابيّ) إلى المرحلة النهائية من إعادة التركيب والمُخرج.



الشكل رقم(١٠,١). وظيفة الأدلة السلبية (المصدر: جاس، ١٩٧٧م). طُبع بإذن.

وبالرغم من أن دراسة وايت مهمةٌ في إظهار أن الأدلة السلبية ربما تكون ضرورية في تحفيز تغييرٍ دائمٍ في نحو المتعلم، إلا أنها لا تُظهر أن الأدلة الإيجابية (أيّ: المُدخل) وحدها ليست كافية. (في الواقع، تلقّت مجموعة السؤال في دراسة وايت معلوماتٍ قليلة حول الحال، وذلك من خلال المعلومات اللغوية الطبيعية التي تعرّضوا لها في الفصل الدراسي).

كما أجرت تراهي ووايت (١٩٩٣م) دراسةً لاحقة لتحديد تأثير الأدلة الإيجابية. وتكوّنت دراستهما من فصلين في المستوى ٥ من طلاب فرنسيين يتعلمون الإنجليزية، حيث أُعطيَ كلا الفصلين مُدخلاً فائضاً من الحال في الإنجليزية (أدلة إيجابية فقط) على مدى أسبوعين. وقد استعملا الجدول الزمني نفسه الذي استعمل في دراسات وايت ما عدا أن الاختبار البعدي أُجريَ بعد ثلاثة أسابيع بدلاً من خمسة أسابيع، كما لم يُجرَ أيّ اختبار بعد سنةٍ من التجربة. وما وجداه أن المُدخل كان كافياً للمتعلمين ليلاحظوا أن الترتيب فاعل - حال - فعل ممكنٌ في الإنجليزية، إلا أنه لم يكن كافياً لمعرفة عدم نحويّة الجمل ذات الترتيب فاعل - فعل - حال - مفعول. وقد

أظهرت هاتان التجربتان، بالتالي، أن الأدلة الإيجابية يمكن أن تكشف للمتعلمين عن وجود معلومات في اللغة الثانية تختلف عما يوجد لديهم في لغتهم الأصلية، وأن الأدلة السلبية ضرورية أيضاً لإظهار أن الممكن في اللغة الأصلية ربما لا يكون ممكناً في اللغة الثانية. كما أظهر تراهي (١٩٩٦م) أن التخلي عن الأدلة الإيجابية سنةً بعد التعرُّض للغة يُنتج معرفةً أكثر بالجمل النحوية، لكنه لا ينجح في استئصال الجمل غير النحوية، فالأدلة الإيجابية وحدها، بالتالي، غير كافية.

وهناك دراساتٌ أخرى حول الترجيع أشارت أيضاً إلى أن الترجيع مهمٌّ بصفته وظيفةً تصحيحيّة (جاس وفارونيس، ١٩٨٩م؛ بيكا وهوليدي ولويس ومورجينثالر، ١٩٨٩م). والدراسة الأخيرة مهمة، إذ أعطى المؤلِّفون أول دليل منتظم على أن المتعلمين يستجيبون بشكلٍ مختلف لأنواعٍ مختلفة من الترجيع. وأحد الأشياء المهمة في دراستهم كان التركيز على أنواعٍ مختلفة من إشارات المتكلمين الأصليين لأخطاء المتكلمين غير الأصليين. فقد وجدوا أن الحيِّز الأكبر من التعديل حدث نتيجة الاستجابة لطلب التوضيح، كما في المثال الآتي (نوبويوشي Nobuyoshi وأليس، ١٩٩٣م، ص ٢٠٤):

(١٠,٢٦) المتكلم غير الأصلي: لقد يتجاوز منزله.

المتكلم الأصلي: آسف؟

المتكلم غير الأصلي: لقد تجاوز، لقد تجاوز، آه، إشارته.

في مقابل البحث عن تأكيدٍ لصحة الكلام من خلال التقليد فقط. ويؤكِّد هذا حقيقة أن المتكلم غير الأصلي "أُجبر" على عمل التصحيح الحقيقي، في مقابل سماع الصيغة الصحيحة، وربما التفكير فيها، وهذا في حدّ ذاته يسهِّل عملية الاكتساب. لكننا، مرةً أخرى، نقف عاجزين أمام السبب المجهول الذي يؤدِّي بنا إلى الاحتفاظ بالمعلومات مدةً طويلة.

وهناك دراسةٌ لنوبويوشي وأليس (١٩٩٣م)، تشير إلى إمكانية الاحتفاظ بالمعلومات مدةً طويلة بسبب الانتباه المركّز. فقد كان على المتعلمين أن يصفوا سلسلةً من الصور تصف حوادث حدثت في عطلة نهاية الأسبوع الماضية وفي اليوم السابق أيضا. وقد تلقّت مجموعة التجربة ترجيعاً من خلال طلبات توضيح ركّزت على صيغ الزمن الماضي. أما المجموعة الضابطة فلم تتلقّ مثل ذلك الترجيع المركّز. ويمكن أن تعدّ النتائج موحيةً فقط بالنظر إلى حجم العينة الصغير جداً. ففي مجموعة التجربة، على أيّ حال، استطاع اثنان من أفراد العينة الثلاثة أن يصوغا الصيغ الصحيحة بعد الترجيع، كما استطاعا أن يحتفظا بالصيغ الصحيحة في مقابلةٍ تالية بعد أسبوعٍ واحد. أما في المجموعة الضابطة فلم يُظهر أيٌّ من أفراد العينة أيّ مؤشّر على الاحتفاظ بالمعلومات بصورةٍ صحيحة.

وقارنت لايتبون (١٩٩٢م) أيضاً ترجيعاً تصحيحيًّا قدّمه مدرسون بعد حدوث الخطأ مباشرةً في نشاطٍ اتصاليٍّ، في مقابل ترجيع على تدريباتٍ سمعية، أو على نشاطات عمليّةٍ فقط. فوجدت أن المتعلمين في كلتا الحالتين استطاعوا أن يُصحّحوا ذاتيا، لكن التصحيح الذاتي اندمج في أنظمة اللغة الثانية في الحالة الأولى فقط، بدليل استعمال الصيغة الهدف خارج الفصل الدراسي.

كما أجرى كلٌّ من كارول Carroll وروبيرج Roberge وسواين(١٩٩٢م) دراسةً حول تأثير الترجيع التصحيحيّ على إعادة التنظيم النحوي. وعُقدت المقارنة بين مجموعاتٍ بترجيعٍ تصحيحيٍّ ومجموعاتٍ دون ذلك، وكان التركيز اللغوي على صياغة الأسماء المطّردة في الفرنسية. وبعد تلقّي تدريباتٍ على العلاقة بين الأفعال والأسماء (أيّ: *attel'e-attelage* 'harnessing' / 'harnessed' "عـدّة" / "يَعدُّ")، أُعطيَ المتعلمون كلماتٍ جديدة لتقليدها، حيث صُحّحت أخطاء بعض المشاركين، ولم يصحّح لبعضهم الآخر. وأظهرت النتائج أن الترجيع التصحيحيّ كان مهمًّا في تعلُّم العناصر

المفردة، لكن لم يكن له تأثيرٌ كبير في قدرة المتعلم على تعميم هذه المعلومات على عناصر جديدة.

واستكشف تاكاشيما Takashima (١٩٩٥م)، في دراسةٍ حول متعلمين يابانيين للإنجليزية، تأثير الترجيع الذي يركّز على صيغةٍ صرفيّةٍ معيّنة (الزمن الماضي والجمع)[٥] في مقابل الترجيع الموجّه اتصاليًا. وكان الترجيع موضع التركيز في صيغة طلبات التوضيح (*أسف؟، ماذا قلت*). وقد كان على مجموعاتٍ من الطلاب أن يعملوا سويًا لتكوين قصّةٍ قائمةٍ على سلسلةٍ من الصور، لدى كلّ طالبٍ من المجموعة صورةٌ واحدة منها فقط. ثمّ اختير طالبٌ واحد ليرويَ القصة للفصل. وكانت هذه فترة الترجيع الحقيقية، حيث قدّم المدرّس إما ترجيعاً صرفيًا مركّزاً أو ترجيعاً حول المحتوى. وقد زاد معدّل الدقّة اللغوية في استعمال الزمن الماضي، في أسرع معدلٍ له خلال وقت الدراسة (١١ أسبوعاً)، لدى مجموعة التصحيح الصرفيّ المركّز مقارنةً بمجموعة تصحيح المحتوى. كما ازداد الفرق بين المجموعتين بسبب عامل الزمن. وقد لوحظ تحسُّنٌ في الدقة اللغوية للطالب الذي كان يُصحَّح (أمام الفصل)، بالإضافة إلى أولئك الطلاب الذين كانوا يشاهدون في الفصل التفاعل بين المدرس والطالب. ومما تجدر ملاحظته عند التأمل في إعادة الطلاب صياغة الكلمات المصحّحة؛ أنه لم يكن هناك ارتباطٌ بين الأقوال المعادة صياغتُها والتحسُّن في استعمال التركيب المُختبَر فيه. ويشير هذا، أيضاً، إلى أن التفاعل الحقيقي لا يصنع تغييراً بنفسه، ولكنه محفّزٌ لتغييرٍ لاحق فقط. وفي الحوار الآتي من تاكاشيما (١٩٩٥م، ص ٧٧) مثالٌ واضحٌ على هذا، إذ يبدو أن طلب التوضيح الأول يُقصَر

(٥) في الواقع، ما أمكن تحليله في الدراسة هو استعمال صيغ الزمن الماضي؛ بسبب ندرة الأمثلة على استعمال علامات الجمع التي يمكن أن تصحّح في المجموعة التجريبية.

عن بلوغ الهدف، حيث لا يُحدث الطالب أيَّ تغيير. ولكن يبدو أن الطالب، كلما استمرَّ في رواية القصة، أصبح أكثر حساسيَّةً لصيغ الزمن الماضي، حتى إنه يصحِّح لنفسه في الدور الأخير.

(١٠,٢٧) ط = طالب؛ م = مدرِّس

ط: يوماً ما، أشارت الجنِّيَّة بالعصا السحرية إلى سندريلا.

م: آسف؟

ط: يوماً ما، أشارت الجنِّيَّة بالعصا السحرية إلى سندريلا.

م: حسناً.

ط: سند، آه، سندريلا تغيَّرت إلى، الفتاة الجميلة. (يضحك) آه، ثم، ال، سن، سندريلا ذهـ، سندريلا ذهبت إلى القصر بالقارب. ال، الأميريقع في الحب من النظرة الأولى.

م: آسف؟

ط: آه، الأميريقع في، وقع وقع في حب سندريلا من النظرة الأولى. ثم يرقصان، رقصا .... آه، سن، على سندريلا، على سندريلا أن تذهب إلى البيت.

فهنا تمَّ تعزيز المُدخل من خلال طلبات التوضيح، كما تمَّ بالمثل تعزيز (مصطلح تاكاشيما) المُخرَج أيضاً، بسبب تعزيز المُدخل.

وإعادة الصياغة شكلٌ آخر من الترجيع، بالرغم من أنها أقلّ مباشَرةً وأكثر دقَّةً من الأشكال الأخرى للترجيع. فإعادة الصياغة هي إعادة تشكيلٍ لقولٍ خاطئ يُحتفظ فيه بالمعنى الأصليّ للقول، كما في (١٠,٢٨)، حيث يعيد المتكلم الأصلي صياغة سؤال المتكلم غير الأصلي الخاطئ (فيليب Philp، ١٩٩٩م):

(١٠,٢٨) المتكلم غير الأصلي : ?Why he want this house

لماذا (دون فعل مساعد) يريد هذا المنزل؟

المتكلم الأصلي : ?Why does he want this house

لماذا (فعل مساعد–does) يريد هذا المنزل؟

ولكن إعادة الصياغة أمرٌ معقّد، فهل هي جزئيّة؟ أم كاملة؟ هل هي استجابةٌ لخطأ فرديّ أم لأخطاء متعدِّدة؟ وسوف نعرض مثالين يوضِّحان صيغاً يمكن أن تدخل فيها إعادة الصياغة. ففي المثال (١٠,٢٩) تحدث إعادة صياغة مع رفع النغمة، ومع إضافة الفعل المساعد وتصحيح الصيغة الصرفية في الفعل الأساسي (فيليب، ١٩٩٩م، ص ٩٢). أما في (١٠,٣٠) فتمّ تصحيح صيغة الفعل (من المستقبل إلى الظرفي، المطلوب بعد *avant que*) دون رفع النغمة (ليستر Lyster، ١٩٩٨م، ص ٥٨):

(١٠,٢٩) المتكلم غير الأصلي : ?What doctor say

ماذا يقول (دون فعل مساعد) دكتور؟

المتكلم الأصلي : ?What is the doctor saying

ماذا يقول (فعل مساعد+علامة المضارع المستمرّ–ing) الدكتور؟

(١٠,٣٠) ط = طالب؛ م = مدرِّس

ط : Avant que quelqu' un le prndra.

before someone it will take

قبل أحدٌ هو سوف يأخذ

'Before someone will take it'.

"قبل أن يأخذه أحد".

م : Avant que quelqu' un le prenne.

before someone it will take

قبل أحدٌ هو سوف يأخذ

'before someone takes it'.

"قبل أن يأخذه أحدٌ".

ولأن إعادة الصياغة شكلٌ غير مباشَر للتصحيح، فليس من الواضح إلى أيّ مدى ترتبط بالاكتساب، فالنتائج مختلطة فيما يتعلّق بتأثيرها. فقد جمع ليستر ورانتا Ranta (١٩٩٧م)، معلوماتٍ لغوية من أطفال في المراحل من ٤-٦ يدرسون في برامج الهجرة الفرنسية. وقد اهتمّ بحثهم بإعادة الصياغة عن طريق المدرسين بعد حدوث الأخطاء، كما اهتمّ، بشكل مركّز، بردة فعل الطلاب (الاستنتاج uptake، في مصطلحهما) في مرحلةٍ لاحقة. وقد ناقشا بأن الاستنتاج "يكشف عما يحاول الطالب أن يفعله مع ترجيع المدرِّس" (ص ٤٩). ورغم أن هناك أمثلةً هائلة على إعادة الصياغة في المعلومات اللغوية، فيبدو أنها غير مؤثِّرة بشكلٍ خاص. بل كان الطلاب أكثر ميلاً إلى إصلاح أقوالهم تبعاً لأنواعٍ أخرى من الترجيع.

وقسّم ليستر (١٩٩٨م)، مستعملاً المعلومات اللغوية نفسها التي وردت في دراسة ليستر ورانتا (١٩٩٧م)، إعادةَ الصياغة إلى أربعة أنواعٍ بناءً على سمتين اثنتين: (أ) الإخبار في مقابل السؤال، و(ب) تأكيد القول الأصلي أو المعلومات الإضافية. كما وجد ليستر أن هناك بعض اللبس بين وظيفتي الموافقة والتصحيح لإعادة الصياغة، إذ يرى أن إعادة الصياغة ربما لا تكون مفيدةً بشكلٍ خاصٍ بصفتها ترجيعاً تصحيحيًّا، لكنها تسمح للمدرسين أن يَمضوا بالدرس قُدُماً عن طريق تركيز الانتباه على محتوى الدرس بدلاً من شكل اللغة.

وأشارت دراساتٌ أخرى، أظهرت تأثيراً إيجابيًّا لإعادة الصياغة، إلى مشكلتين رئيسيّتين في دراسات إعادة الصياغة: مفهوم الاستنتاج والمعلومات اللغوية المفترض تضمينها في التحليل. فقد أشار ماكي Mackey وفيليب (١٩٩٨م) إلى أن الاستنتاج (كما عرفه ليستر ورانتا، ١٩٩٧م) ربما يكون مقياساً خاطئاً يُستعمل في تحديد التأثير.

وقد مثّلت معلوماتهما اللغوية محاولةً للذهاب أبعد من الدور التابع مباشرةً لإعادة الصياغة، إذ طرحا فرضيةً تقول (قارن: جاس، ١٩٩٧م؛ جاس وفارونيس، ١٩٩٤م؛ لايتبون، ١٩٩٨م) إذا كان على المرء أن ينظر في التأثير (أيّ: التطوُّر/الاكتساب)، فينبغي عليه عندها أن يقيس التأثير المتأخِّر بدقّة. وقد نظر ماكي وفيليب، بالخصوص، في تأثير التفاعل، مع إعادة الصياغة أو دونها، في معرفة المتعلمين بالأسئلة الإنجليزية. وأظهرت نتائجهما أن إعادة الصياغة والنقاش كانا أكثر فائدةً مع المتعلمين الأكثر تقدُّماً، على أن إعادة الصياغة والنقاش معاً كانا أكثر فائدةً من النقاش وحده. وكانت هذه هي النتيجة بالرغم من أنه لم يكن هناك دليلٌ على تفاعل المتعلم في الدور اللاحق.

كما حاولت دراسةٌ أخرى أيضاً للونج وإناجاكي Inagaki وأورتيجا Ortega (١٩٩٨م) أن تحدِّد دور إعادة الصياغة (مقابل النماذج في هذه الحالة). وقد استكشفوا (أ) اكتساب الترتيب في الصفات والتركيب المكانيّ لدى متعلمين إنجليز لليابانية، و(ب) اكتساب تقديم الموضوع ووضع الحال لدى متعلمين إنجليز للإسبانية. وكانت نتائجهم مختلطة لدرجة أن واحداً فقط من مجموعتي المتعلمين (الإسبانية) أظهر تعلّماً أكبر بعد إعادة الصياغة في مقابل النماذج. بالإضافة إلى أن هذه النتائج كانت صحيحةً بالنسبة لوضع الحال فقط.

أما المشكلة الثانية المتعلقة بالمعلومات اللغوية المستعملة في التحليل، فقد لاحظها أوليفر Oliver (١٩٩٥م). فبعد إعادة الصياغة لا تكون هناك غالباً فرصةٌ للمتكلم الأساسيّ للتعليق. وربما يكون هذا بسبب تغيير الموضوع، كما في (١٠,٣١) (أوليفر، ١٩٩٥م، ص ٤٧٢)، أو عدم مناسبة التعليق، إذ كانت إعادة الصياغة في شكل أسئلة *نعم/لا*، والاستجابة المناسبة لم تكن تكراراً، بل كانت استجابةَ *نعم/لا*.

(١٠,٣١) من أوليفر (١٩٩٥م، ص ٤٧٢)

المتكلم غير الأصلي: A [c]lower tree.

شجرة [ع]زهار.

المتكلم الأصلي: A flower tree. How tall is the trunk?

شجرة أزهار. ما طول الجذع؟

فعندما لا تكون الفرصة/المناسَبة متاحة، تزداد إعادة الصياغة "المندمجة" بشكلٍ كبير. وقد جادل ليستر (١٩٩٨م) بأن سياق استعمال اللغة في هذه الدراسات (تفاعلات ثنائيّة بين طفلٍ وطفل في بحث أوليفر، وتفاعلاتٍ بين مدرس وطالب في بحثه هو) مختلفٌ، وبأن المدرّس، في الواقع، يحتفظ في الفصل بحقّ الكلام غالباً، وذلك بلفت الانتباه بالتالي (كما ذُكر سابقاً) إلى المحتوى وليس إلى شكل اللغة.

وهناك قضيةٌ واحدة أخيرة سنتطرّق إليها قبل الانتقال إلى وظيفة الترجيع، وهي: ماذا يتلقّى المتعلمون؟ في دراسةٍ لماكي، وجاس وماكدوناه McDonough (٢٠٠٠م)، جُمعت المعلومات اللغوية من ١٠ متعلمين للإنجليزية لغةً ثانية، وسبعة متعلمين للإيطالية لغةً أجنبية. وقد حاولت الدراسة أن تستكشف تلقّيات المتعلمين حول الترجيع المقدَّم لهم من خلال تفاعلٍ ثنائيٍّ قائمٍ على نشاطٍ ما. وقد تلقّى المتعلمون، في التفاعلات، ترجيعاً ركّز على مجالٍ واسعٍ من الصيغ النحوية – الصرفية، والمعجمية، والصوتية. وبعد الانتهاء من النشاط، شاهد المتعلمون أشرطة فيديو لتفاعلاتهم السابقة، ثم طُلب منهم أن يستبطنوا أنفسهم حول أفكارهم في الوقت الذي كانت تتمّ فيه تفاعلاتهم الأصلية. وفيما يلي أمثلةٌ على التفاعلات وعلى تعليقات المتعلمين المصاحبة لعملية التذكُّر:

(١٠,٣٢) ترجيعٌ نحويّ- صرفيّ (تلقّاه المتعلمون بصفته ترجيعاً معجميًّا):

المتكلم غير الأصلي: C'e' due tazzi.

'There is two cups (m. pl.)'.

"هناك كؤوس اثنان (مذكّر، جمع)"

المحاور: Due tazz-come?

'Two cup-what?'

"كأسان- ماذا؟"

المتكلم غير الأصلي: Tazzi, dove si pu'o mettere t'e, come se dice questo?

'Cups (m. pl.), where one can put tea, how do you say this?

"كؤوس (مذكر، جمع)، حيث يضع المرء الشاي، كيف تقول هذا؟

المحاور: tazze?

'Cups (f. pl.)?'

"كؤوس (مؤنّث، جمع)؟"

المتكلم غير الأصلي: ok, tazze.

'Ok, cups (f. pl.)'.

"حسناً، كؤوس (مؤنّث، جمع)".

التذكُّر: لم أكن متأكّداً إذا ما كنت قد تعلّمت الكلمة المناسبة من البداية.

(١٠,٣٣) ترجيعٌ صوتيّ تلقّاه المتعملون بشكلٍ صحيح:

المتكلم غير الأصلي: Vincino la tavolo 'e.

'Near the table is'

"قرب الطاولة هو (الصيغة الصحيحة هي *vicino*)".

المحاور: Vicino?
'Near?'
"قرب؟"

المتكلم غير الأصلي: La, lu tavolo.
'The? Table.'
"ال؟ طاولة."

التذكُّر: كنت أعتقد ... عندما قالت *vicino*، كنت أعتقد، حسناً، هل نطقتُ الكلمة بشكلٍ صحيح هناك؟

(١٠,٣٤) ترجيعٌ معجميٌ تلقّاه المتعلمون بشكلٍ صحيح:

المتكلم غير الأصلي: هناك مكتبة.
المتكلم الأصلي: هناك ماذا؟
المتكلم غير الأصلي: مكانٌ حيث تضع الكتب.
المتكلم الأصلي: رفّ كتب؟
المتكلم غير الأصلي: كتب؟
المتكلم الأصلي: رفّ.
المتكلم غير الأصلي: رفّ كتب.

التذكُّر: تلك ليست كلمةً جيدة كانت تفكّر في المكتبة مثل التي لدينا هنا في حرم الجامعة، نعم.

وأظهرت النتائج أن المتعلمين كانوا دقيقين نسبيًّا في تلقّيهم للترجيع المعجميّ، والدلاليّ، والصوتيّ. ولكن الترجيع النحويّ- الصرفيّ لم يتلقّوه، عموماً، على المنوال نفسه.

فليس من الواضح دائماً، نتيجةً لذلك، أن المتعلمين يتلقّون بالطريقة المقصودة (انظر أيضاً هوكنز، ١٩٨٥م). وعلى ذلك فربما يكون هناك دورٌ مختلف للترجيع في المناطق اللغوية المختلفة، كما افترضت بيكا (١٩٩٤م). فربما، على سبيل المثال، لا يمكن ملاحظة الترجيع النحويّ- الصرفيّ؛ بسبب أن الأفراد، كما في هو معروفٌ في أيّ سياقٍ حواريّ، يركّزون على المعنى، وليس على شكل اللغة. كما يمكن أن تُستنتج الأخطاء المعجمية والصوتية اعتماداً على المعنى الأساسيّ؛ ولذلك تحتاج أن يُتنبَّه لها إذا كانت النتيجة معنىً مشتركاً. أما الأمثلة النحوية- الصرفية في دراسة ماكي وجاس وماكدوناه، فقد تعومل فيها، عموما، مع عناصر في مستوى منخفض لا تحمل معنىً.

(١٠,٤,٣) الآليّة Automaticity

والوظيفة الثالثة للمُخرَج هي تطوُّر طلاقة المعالجة وآليتها. فالعقل البشري، كما ناقشنا سابقاً، هو نظامٌ معالجةٍ محدود. فهناك عملياتٌ معيّنةٌ مقصودة، تتطلّب كميّةً كبيرة من الوقت وطاقة الذاكرة العاملة. وقد ادّعى مكلوفلين (١٩٨٧م، ص ١٣٤) أن الآليّة تتضمّن "استجابةً متعلّمة كانت قد بُنِيَت من خلال التطابق المنتظِم بين المدخل نفسه ونموذج التفاعل نفسه من خلال كثيرٍ من المحاولات". ونحن هنا نُوسّع هذه الفكرة لتشمل المُخرَج، مدّعين أن التطابق المنتظم الناجح (الممارسة) بين النحو والمُخرج تَنتج عنه معالجةٌ آليّة (انظر أيضاً لوسشكي Loschky وبلي- فرومان، ١٩٩٣م).

(١٠,٤,٤) من معالجة أساسها المعنى إلى معالجة أساسها النحو

Meaning-Based to Grammatically Based Processing

بدأت دراسةُ المُخرج، دراسةً ذات معنى، بفهم الفرق بين استعمال اللغة القائم على النحو والقائم على المعنى. فقد أشارت فرضيّة سواين المبدئية إلى أن المُخرج "ربما يجبر التعلُّم على الانتقال من المعالجة الدلالية إلى المعالجة التركيبية" (١٩٨٥م، ص ٢٤٩). وقد عولجت هذه الفكرة خلال الكتاب ولن نتوسّع فيها هنا. ومن نافلة القول

أن معالجة اللغة على مستوى المعنى فقط لن تخدم، بل لا يمكنها أن تخدم، هدفَ فهم تراكيب اللغة، وهو مستوى من المعرفة ضروريٌّ لإنتاج اللغة.(٦)

وباختصار، يَمنح المخرَج المتعلمين الفرصةَ لإنتاج اللغة والحصول على الترجيع الذي ربما يفقدهم، من خلال تركيز انتباههم على جوانب محليّة معيّنة في كلامهم، إلى أن يلاحظوا إما (أ) تناقضاً بين كلامهم وكلام محاورهم (خصوصاً إذا قُدّم لهم نموذجٌ لغويٌّ على أنه جزءٌ من الترجيع) أو (ب) عجزاً في مُخرجهم. فالملاحظة، إذن، تقود إلى إعادة التقييم، الذي ربما يكون إعادة تقييمٍ تحت المجهر، أو ربما يتضمّن تفكيراً معقّداً طويل الأمد حول القضيّة. وهذه العملية الأخيرة ربما يسندها جمع معلوماتٍ إضافية من خلال تنوّع المصادر (أيّ: المُدخل، والتساؤل المباشر، والبحث في كتب النحو، والمعاجم). وهذه، في جوهرها، هي عملية التعلّم (انظر أيضاً سواين ولابكين Lapkin، ١٩٩٥م).

(١٠,٥) دور المُدخل والتفاعل في تعلُّم اللغة

The Role of Input and Interaction in Language Learning

ما وظيفة المُدخل والتفاعل؟ يجب على المتعلم، في الخطوة الأولى من التعلم، أن يكون واعياً بالحاجة للتعلم. ومناقشة النوع الذي يحدث في الحوار وسيلةٌ لتركيز انتباه المتعلم فقط على مناطق اللغة التي لا "تتطابق" مع مناطق اللغة التي في طور التعلُّم.

---

(٦) لا نُدخل هنا ما يُسمّى "معرفة قرائية" بلغةٍ ما، وهي معرفةٌ ضرورية لكثيرٍ من برامج الدراسات العليا. ففي تلك الأمثلة، ربما يكون من الممكن حقًّا أن تعرف قليلاً عن التركيب (ربما أكثر من ظاهرة ترتيب الكلمات الأساسية)، وأن تعتمد على المعرفة المعجمية ومعرفة مادّة الموضوع بصفتها جوهر مفاتيح فكّ الشفرات. فغالباً ما تكون القضية أن الأفراد الذين لديهم "معرفة قرائية" غير قادرين على فكّ شفرات تلك اللغة أو فكّ شفرات اللغة بأيّ شكلٍ آخر سوى الشكل الكتابيّ.

ويبدو أن وجهة النظر حول المُدخل والتفاعل التي عُرِضت هنا في هذا الفصل، متعارضة مع وجهة نظر تعلم اللغة المقيَّدة بمبادئ النحو العالمي (انظر الفصل ٧). وعلى أيّ حال، فهدف وجهتي النظر جميعهما هو التوصّل إلى فهم كيفية تشكُّل أنحاء اللغات الثانية في ضوء حقيقة أن الأدلة التي لدى المتعلمين حول اللغة الثانية محدودةً جداً. بمعنى آخر، لدى المتعلمين، كما لوحظ في الفصل ٧، نوعان من المعلومات اللغوية تحت تصرّفهم: يُعرف الأول بالدليل الإيجابي، ويشير إلى تلك المجموعة المحدودة من الأقوال المصاغة جيداً (عموماً) التي يتعرّض لها المتعلمون. أما الثاني فهو الدليل السلبي، الذي يتكوّن من معلومات تُقدَّم للمتعلم الذي يُخطئ في كلامه بطريقةٍ ما. تأمل المثال الآتي:

(١٠،٣٥) المتكلم الأصلي: Did you fly to Singapore yesterday?

هل سافرت إلى سنغافورة أمس؟

المتكلم غير الأصلي: Did I flied here yesterday?

هل سافرتُ أنا هنا أمس؟

المتكلم الأصلي: Pardon?

آسف؟

المتكلم غير الأصلي: Did I flied here yesterday?

هل سافرتُ أنا هنا أمس؟

المتكلم الأصلي: Yes, did you fly here yesterday?

نعم، هل سافرتَ هنا أمس؟

تقدّم الجملة الأولى في (١٠،٣٥) دليلاً لهذا المتكلم غير الأصلي على صياغة الأسئلة. أما جملة المتكلم الأصلي الثانية فتقدّم ترجيعاً يشير إلى أن هناك شيئاً ما غير صحيح/غير مفهوم حول جملة المتكلم غير الأصلي. وكذلك تقدّم الجملة الثالثة ترجيعاً غير مباشر للمتعلم (نموذج صحيح) بأن جملة المتكلم غير الأصلي غير صحيحة. وهذا ما أشرنا إليه في هذا الفصل بالحوار.

وعندما ننظر إلى الدراسات السابقة في اكتساب لغة الطفل، نلاحظ وجود مزاعم بأن الأدلة السلبية غير شائعة وغير ضرورية للاكتساب (انظر مثلاً: بينكر، ١٩٨٤م؛ ويكسلر Wexler وكوليكوفر Cullicover، ١٩٨٠م) (انظر الفصل ٧ أيضاً). ولأن الأطفال لا يتلقّون تصحيحاً كثيراً، فلا يمكن أن يكون التصحيح شرطاً ضروريًّا للاكتساب، فكيف يحدث الاكتساب إذن؟ فما عُرض هنا هو مجموعةٌ من المكوِّنات الفطريّة تَحدُّ من إمكانيات تشكيل النحو، وتكمن المشكلةُ هنا في أنه إذا كان تشكيل النحو محدوداً، فإن نشاط تعلُّم اللغة، بالتالي، يكون عرضةً للنقصان.

ولكن ماذا عن تعلّم اللغة الثانية؟ فيما يتعلّق بالسؤال الخاص بالأدلة السلبية، من الواضح أن الراشدين (في الأقل أولئك الذين في مواقف تعلُّمية رسمية) يتلقّون بالفعل تصحيحاً أكثر من الأطفال. بالإضافة إلى أن الأدلة السلبية ربما تكون شرطاً ضروريًّا في تعلّم اللغة الثانية لدى الراشدين (انظر القسم٢, ٤, ١٠).

ولكن ما الوظيفة التي تؤدّيها الأدلة السلبية أو يؤدّيها تصحيح الخطأ؟ يمكن للمرء أن يجادل بأنه عندما تحدث أخطاء، وعندما يكون هناك، نتيجةً لذلك، ترجيع، فإن هذا الترجيع يخدم الهدف من تزويد المتعلم بالمعلومة التي تخبره بأن كلامه خطأ. وعندما يكون المتعلم في موقفٍ مثاليٍّ في التعلُّم، يحدث عندئذٍ تعديلٌ لنحوِ المتعلم. لكن هناك حدوداً واضحة لهذه الفرضية، أولها: لا يمكن أن تُصحّح جميع الصيغ غير الصحيحة. ثانياً: كثيرٌ مما يُسمّى أخطاء هي أخطاءٌ في التفسير، إذ ربما لا يتنبه المتعلم، في مثل هذه الحال، أنه وقع في خطأ. (كما هي الحال في ٣٦, ١٠):

(٣٦, ١٠) المتكلمة الأصلية: When I get to Paris, I'm going to sleep for one whole day. I'm so tired.

عندما أصل إلى باريس، سوف أنام يوماً كاملاً واحداً. أنا متعبة جداً.

المتكلمة غير الأصلية : ?What

ماذا؟

المتكلمة الأصلية : .I'm going to sleep for one whole day

سوف أنام يوماً كاملاً واحداً.

المتكلمة غير الأصلية : ?One hour a day

ساعةً واحدةً في اليوم؟

المتكلمة الأصلية : .Yes

نعم.

المتكلمة غير الأصلية : ?Why

لماذا؟

المتكلمة الأصلية : .Because I'm so tired

لأنني متعبةٌ جداً.

ففي (١٠،٣٦)، ركبت امرأتان قطاراً في سالايس Calais بعد رحلةٍ طويلة من لندن إلى دوفر Dover، وتأخيرٍ طويلٍ في دوفر، قبل عبور القناة الإنجليزية إلى سالايس. وكانت كلتاهما في طريقهما إلى باريس، ولم تتقابلا من قبل حيث كانتا تجلسان مقابل بعضهما على رصيف قطار باريس. ومن الواضح، في هذا الحوار، أن المتكلمة غير الأصلية قد فهمت المتكلمة الأصلية على أنها تقول *ساعةً واحدةً في اليوم* بدلاً من *يوماً كاملاً واحداً*. ولم يُكتشف أبداً أن الخطأ في التفسير، حيث اعتقدت كلٌّ منهما أن الأخرى غريبةٌ نوعاً ما، فاستغرقتا في هدوءٍ بقيّةَ الرحلة.

والحدّ الثالث، وربما الأكثر أهميّةً، هو الاعتراف بوجود الخطأ، كما في حال تعبيرات عدم الفهم (مثلاً: هه؟)، حيث لا تُعطى معلوماتٌ خاصّةٌ كافيةٌ للمتعلم ليعرف موضع خطئه. بمعنىً آخر، هل الفشل في الاتصال هو نتيجة استعمال التركيب

الخاطئ، أم الأصوات الخاطئة، أم الصرف الخاطئ، أم المفردات الخاطئة؟ والاعتراف بوجود الخطأ لا يشير أيضاً إلى ما ينبغي أن يفعله المتعلم حتى "يصحّح" الخطأ.

سننتقل الآن إلى تفسير آخر لكيفية تطوُّر أنحاء اللغات الثانية. وهذا التفسير هو الذي يرى أن المدخل اللغوي والتفاعل الحواريّ يشكّلان معاً القوة المسيِّرة لتطوُّر اللغة. ففهم بيئة المتعلم، بالتالي (بما فيها المعلومات اللغوية المتاحة للمتعلمين، والتفاعلات الحواريّة التي ينغمس فيها متعلمو اللغة الثانية) مركزيٌّ لفهم طبيعة التعلُّم.

وهذا هو السياق نفسه الذي قدّم فيه كراشن نظريته المؤثِّرة عن المُدخل التي نوقشت في الفصل ٨. وقد كان زعمه الأساسيّ أن *الشرط الضروريّ* للاكتساب هو المُدخل الذي يكون أعلى قليلاً من مستوى المتعلم الحاليّ في المعرفة النحوية. فتقديم النوع الصحيح من المُدخل، من وجهة نظره، سوف يؤدِّي إلى أن يكون الاكتساب آليًّا. ولكن هذا التفسير، كما ناقشناه سابقاً، غير كافٍ، إذ يجب على المرء أيضاً أن ينظر، في الأقلّ، في دور التفاعل الحواريّ الذي سيُحفِّز التعلّم فيه؛ لأنه يمكن الاعتماد على مساعدة المحاور في التعبير عن المعنى. ومثل هذه المساعدة تأتي نتيجةً لوظيفة الحوار، بما في ذلك بعض السمات الحواريّة مثل التأكُّد من الفهم، وطلبات التوضيح، والمساعدة في البحث عن الكلمة، ومحاكاة الصوت وهلمّ جرا.

وقد جادل واجنر- جوف وهاتش (١٩٧٥م) بأنه فيما يتعلّق باكتساب اللغة الثانية، يشكِّل التفاعلُ الحواريّ *الأساسَ* لتطوُّر التراكيب عوضاً عن أن يكون ساحةً لممارسة التراكيب النحوية فقط. فالتراكيب، كما يدّعون، تتطوَّر من قلب الحوار وليس العكس. ويوضِّح المثالين في (١٠,٣٧ و١٠,٣٨) الطرق التي يمكن أن يحدث فيها التعلّم من خلال الظروف الحواريّة، حيث يستعمل المتعلمون الحوارَ في هذه الحالات لتعزيز التطوُّر المعجميّ لديهم. فنحن نرى في (١٠,٣٧) (ماكي، ١٩٩٩م، ص ص ٥٥٨-٥٥٩) التعرُّف على عنصر معجميّ جديد نتيجةً لمناقشةِ عبارةٍ جديدة.

كما يوضّح هذا المثال أيضاً كيف تمكّن المتعلم من استعمال الحوار مصدراً لتعلّم العبارة الجديدة *نظارة قراءة*.

(١٠,٣٧) المتكلم الأصلي: هناك هناك نظارة قراءة فوق آنية الزرع.
المتكلم غير الأصلي: ماذا؟
المتكلم الأصلي: نظارة قراءة نظارة لكي ترى الجريدة؟
المتكلم غير الأصلي: نظار؟
المتكلم الأصلي: أنت تلبسها لترى بها، إذا لم تكن قادراً على الرؤية. نظارة قراءة.
المتكلم غير الأصلي: آهه آهه نظارة للقراءة تقول نظارة قراءة.
المتكلم الأصلي: نعم.

فقد أقرّ المتكلم غير الأصلي، في السطر قبل الأخير، حقيقة أن العبارة الجديدة *نظارة قراءة* جاءت من التفاعل، وخصوصاً، بصفته نتيجةً للعمل الحواريّ.

والحوار، بالطبع، ليس محصوراً بالتعلّم المعجمي فقط. فالمثال (١٠,٣٨) قطعةٌ من حوارٍ يتناقش فيه مدرسٌ، متكلم أصليٌ بالإنجليزية، وطفلةٌ متكلمةٌ أصليةٌ بالبنجابيّة (من أليس، ١٩٨٥م ب، ص ٧٩):

(١٠,٣٥) المتكلم الأصلي: أريدكِ أن تخبريني ماذا تستطيعين أن تريْ في الصورة أو ما الخطأ في هذه الصورة.
المتكلمة غير الأصلية: درازة (=دراجة)
المتكلم الأصلي: دراجة، نعم. ولكن ما الخطأ؟
المتكلمة غير الأصلية: حملاء (=حمراء)
المتكلم الأصلي: هي حمراء نعم. ما الخطأ فيها؟
المتكلمة غير الأصلية: سوداء.

المتكلم الأصلي: سوداء. جيّد. سوداء ماذا؟

المتكلمة غير الأصلية: إطالات (=إطارات) سوداء.

لم تكن هناك، قبل هذا الوقت، أمثلةٌ على جملٍ تتكوّن من مكوِّنين في خطاب اللغة الثانية لهذه الطفلة. فالحوار نفسه، كما رأينا، يمنح الإطار، أو كما أشار أليس (١٩٨٥م ب، ص ٧٩) "نقاط العبور" لجملٍ بمكوِّنين اثنين للظهور. فقد قسّم المدرّس النشاط إلى أجزاء وساعد في المفردات الضروريّة، التي تبدو أنها مكّنت الطفلة من وضع *سوداء وإطارات* جنباً إلى جنب، كما رأينا في جملتها الأخيرة. وقد كانت هناك، منذ ذلك الوقت وما بعده، أمثلةٌ على جملٍ بمكوِّنين في كلام هذه الطفلة.

وفي رأي أليس (١٩٨٤م، ص ٩٥):

> يساهم التفاعلُ في التطوُّر لأنه وسيلةٌ يستطيع من خلالها المتعلم أن يفكّ الشفرة. ويحدث هذا عندما يستطيع المتعلم أن يستنتج ما يُقال بالرغم من أن الرسالة تحتوي على عناصر لغوية ليست جزءاً من قدرته، وعندما يستطيع المتعلم أن يستعمل الخطاب ليساعده في تحليل أو إكمال المعرفة اللغوية، التي سبق استعمالها، في الإنتاج.

فالتفاعل الحواري، بالتالي، في لغةٍ ثانية يشكِّل الأساس لتطوُّر اللغة عوضاً عن أن يكون ساحةً فقط لممارسة سماتٍ لغوية معيَّنة. وقد عبَّر لونج (١٩٩٦م) عن هذه الفكرة وأطلق عليها فرضيّة التفاعل:

> فالمناقشة لأجل المعنى، وخصوصاً النشاط الحواري الذي يُحفِّز تعديلات التفاعل الداخلي عن طريق المتكلم الأصلي أو المحاور الأكثر كفاءةً؛ يُسهِّل الاكتساب لأنه يربط المُدخلَ، وطاقاتِ المتعلم الداخليّة، خصوصاً الانتباه المُنتقى، والمخرجَ بطرقٍ فعّالة. (ص ص ٤٥١-٤٥٢).
>
> لقد اُفترض أن الانتباهَ المنتقى، وطاقةَ المتعلم في معالجة تطوير اللغة الثانية، يتوسَّطان في المساهمات البيِّنة للاكتساب، وأن هذين المصدرين أُحضرا معاً لأجل الفائدة العظمى، وإن يكن بشكلٍ غير مقصود، خلال الحوار لاستيضاح المعنى. وربما يكون الترجيع السلبي الحاصل خلال النشاط الحواري أو في مكانٍ آخر ميسِّراً تطوّرَ اللغة الثانية، في الأقل في مجال المفردات والصرف وتراكيب اللغة الخاصّة، وضروريًّا لتعلّم تناقضات معيّنة قابلةٍ للتمييز في اللغتين الأولى والثانية. (ص ٤١٤).

ويعني هذا أنه خلال النشاط الحواري المركّز، ربما تكون مصادر الانتباه المتوفّرة للمتعلم موجّهةً إلى: (أ) التناقض بين ما "يعرفه" المتعلم عن اللغة الثانية ومواجهة الواقع الفعليّ للغة الهدف، أو (ب) منطقةٍ من اللغة الثانية ليس لدى المتعلم معلوماتٌ عنها، أو لديه معلوماتٌ عنها ولكنها محدودة. وربما يحدث التعلّم "خلال" التفاعل، أو ربما يكون النقاش خطوةً أوّليّة في التعلّم. وكذلك ربما يؤدي التفاعلُ دوره بصفته آلةً رئيسيّة (جاس، ١٩٩٧م)، ممثّلاً بالتالي جوانب المرحلة التي يمرّ فيها المتعلم، عوضاً عن أن يكون ساحةً للتعلُّم الفعليّ.

لقد رأينا أمثلةً يبدو أن التعلّم يحدث فيها من خلال الحوار، وهناك أدلةٌ أيضاً على أن الحوار يحفّز ما نسمّيه التعلُّم المتأخر، مؤديًا وظيفة المحفّز فقط. فالمثال (١٠،٢٥)، المعاد هنا في (١٠،٣٩)، يُوضّح التعلّم المتأخّر، حيث اشتركت متكلمتان غير أصليتين في نشاطٍ تصفان فيه صورة. فالمتكلمة غير الأصلية١ تصف جزءاً من الصورة، وتبدأ الوصف بكلمةٍ تخطئ في نطقها، مما يجعل المتكلمة غير الأصلية٢ تسأل عنها مباشرةً. والغالب أن المتكلمة غير الأصلية١ تأملت في مشكلتها في النطق، فلم تخطئ مرةً أخرى أبداً في نطق *cup فنجان*. وفي المقابل، وبعد قليلٍ من الوقت، بدأت تنطق *cup* نطقاً صحيحاً. بكلماتٍ أخرى، ما جعلها واعيةً بالمشكلة هو النقاشُ نفسه، فقد استطاعت أن تستمع للمُدخلِ أكثر وأكثر إلى أن أصبحت قادرةً على تمييز النطق الصحيح.

(١٠،٣٩) المتكلمة غير الأصلية١: أوه إمساك الفنجون. [k^p].

المتكلمة غير الأصلية٢: إمساك الفنجان cup؟

المتكلمة غير الأصلية١: همم هممم...

(بعد ١٧ دوراً)

المتكلمة غير الأصلية٢: إمساك فنجان.

المتكلمة غير الأصلية١: نعم.

المتكلمة غير الأصلية٢ : فنجان قهوة؟

المتكلمة غير الأصلية١ : قهـوة؟ أوه نعـم، شـاي، فنجـان قهـوة فنجان شاي.

المتكلمة غير الأصلية٢ : هم هم.

ولكن ما الدليل على أن التفاعل يقود حقيقةً إلى تطوُّر اللغة؟ تأمل الحوارين في (١٠,٤٠ و١٠,٤١) حيث يتضمّن كلاهما متكلمين غير أصليين (جاس وفارونيس، ١٩٨٩م، ص ص ٧٩، ٨١):

(١٠,٤٠) هيروكو: A man is uh drinking c-coffee or tea uh with the saucer of the uh uh coffee set is uh in his uh knee

رجلٌ يشرب أوه ق- قهوة أو شاياً مع صحن ال أوه أوه قهوة في أوه ركبته

إيزومي: in *him* knee

في ركبة هو

هيروكو: uh on *his* knee

أوه على ركبته

إيزومي: نعم

هيروكو: on *his* knee

على ركبته

إيزومي: so sorry. On *his* knee

آسف جداً. على ركبته.

(١٠,٤١) شيزوكا: متى ستتزوج؟

أكيهيتو: متى؟ لا أعرف. ربما ... أوه ... بعد ثلاثين.

شيزوكا: ثلاثين؟

أكيهيتو: نعم، بعد ثلاثين سوف زواج- سوف أتزوج ...

(بعد ٣ أدوار)

أكيهيتو: ...ثم إذا وقعت في حبيب معها، سوف زواج بها ...

(بعد ١١ دوراً)

أكيهيتو: و ...آه ...عندما رأيتها. أردت أن أتزوج بنتو صينيّة لأنها جميلةٌ جداً.

تقول أكيهيتو في (١٠,٤٠) *في ركبته* مع أن إيزومي تردّ بصيغةٍ غير صحيحة: *في ركبة مو*. لكن أكيهيتو تحافظ على الصيغة الصحيحة بما يتعلّق بحالة الضمير، رغم أنها تغيّر حرف الجرّ من الأصليّ *في in* إلى الصحيح *على on*. وقد انتهت كلتا المشاركتين، نتيجةً للنقاش، إلى استعمال الصيغة الصحيحة نفسها.

وبالمثل يسمع أكيهيتو الصيغة الصحيحة *تتزوج* في بداية الحوار. وقد افترض أن الصيغة التي قدّمها (*زواج*) كانت صيغة التعلّم الخاصة به، وأن النموذج الصحيح الذي قدّمته شيزوكا نتجت عنه الحيرة التي رأيناها في جملة أكيهيتو الثانية. والنتيجة أننا بعد ١٦ دوراً فقط رأينا الصيغة الصحيحة "تنتصر".

والدليل الأكثر مباشَرةً على أهميّة التفاعل الحواريّ جاء من عددٍ من الدراسات، إذ أظهر الباحثون في إحداها (بيكا ويونج ودوتي، ١٩٨٧م) وجود فهم أفضل لدى مجموعةٍ من متعلمي اللغة الثانية سُمح لهم بالتفاعل في إكمال نشاطٍ ما، في مقابل أولئك الذين لم يسمح لهم بالتفاعل، ولكنهم زُوّدوا بمُدخلٍ معدَّل. كما أوردتْ دراسةٌ ثانية (جاس وفارونيس، ١٩٩٤م) نتائج مشابهة، رغم أنه كان في تلك الدراسة دليلٌ على أن تأثير التفاعل لم يكن متمثّلاً فقط في فهمٍ مباشَر، لكنه لوحظ أيضاً في نشاطٍ لاحقٍ يتطلّب استعمال اللغة الإنتاجيّة. فقد أُعطيَ المتعلمون، في تلك

الدراسة، مُدخلاً معدَّلاً وكانوا فريقين: فريقاً سُمح له بالنقاش، وآخر لم يسمح له بذلك. وفي الجزء الأول من النشاط، أعطى المتكلمون الأصليون للمتكلمين غير الأصليين تعليماتٍ ليضعوا بعض الأشياء على لوح. وقد كانت هناك أربعة شروط: (أ) مُدخلٌ معدَّل، (ب) مُدخلٌ غير معدَّل، (ت) تفاعلٌ حواريّ، (ث) تفاعلٌ غير حواريّ. أما في الجزء الثاني من النشاط، فقد وصف فيه المتكلمون غير الأصليين للمتكلمين الأصليين أين يضعون أشياء أخرى على لوحٍ مختلف. وكان هناك، في هذا الجزء، شرطان اثنان: (أ) تفاعلٌ حواريّ، (ب) تفاعلٌ غير حواريّ. وظهر الأداء الأفضل (قِيسَ عن طريق القدرة على إعطاء تعليماتٍ دقيقة في الجزء الثاني من النشاط، كما انعكس في قدرة المتكلمين الأصليين على وضع الأشياء بشكلٍ مناسب) في وجود الشرط الذي سُمح للمتعلمين فيه أن يُناقشوا في الجزء الأول من النشاط. ويفترض هذا فائدة التفاعل في وقت لاحق، عوضاً عن فائدته المباشَرة.

وفي دراسةٍ ثالثة (لوسشكي، ١٩٨٩م) تشبه هذه الدراسة في أنه كانت هناك عدة شروطٍ تجريبية، بما في ذلك شرطا المُدخل المعدَّل والتفاعل الحوراريّ، ولكنها تختلف في أن التفاعل الحوراريّ الوحيد الذي وُجد فيها كان عن طريق الهاتف؛ لم يوجد هناك تأثيرٌ إيجابيّ للتطوُّر التركيبيّ أو الاحتفاظ بالمفردات.

كما أجرت ماكي (١٩٩٩م) دراسةً إلزاميّة بشكلٍ خاص لاستكشاف المدى الذي يمكن أن توجد فيه العلاقة بين التفاعل الحواريّ وتطوُّر اللغة الثانية. فقد نظرت في اكتساب صياغة الأسئلة، معتمدةً على النموذج التطوُّريّ لبنيمان Pienemann وجونستون Johnston، (١٩٨٧م). فقد وُجدت في ذلك النموذج، الذي طُوِّر أصلاً لتفسير اكتساب متكلمين باللغة الثانية ترتيبَ الكلمات في الألمانية، مراحلُ للاكتساب مرتَّبةٌ وقابلة للتمييز، كلُّ واحدةٍ منها محكومةٌ بآلياتِ معالجةٍ تقيِّد الانتقال من مرحلةٍ معيَّنة إلى المرحلة التالية. وبالرغم من أن لا علاقة بين مناقشة تفاصيل هذا النموذج مع

النقاش الحاليّ (لمزيد من التفصيل انظر ر. ألِيس، ١٩٩٩م؛ لارسن- فريمان ولونج، ١٩٩١م)، إلا أن تقديم شرحٍ مختصرٍ سيساعد في وضع بحث ماكي في سياقه.

إن نموذج بينمان وجونستون يتنبّأ تنبُّؤاً قويًّا بتطور ترتيب الكلمات مثل أن المتعلم سيبدأ (بعيداً عن الكلمات المفردة و/أو الأجزاء) بترتيبٍ معياريٍّ: مثل الترتيب فاعل - فعل - مفعول (*You are student? أنت طالب؟*). وتتضمن المرحلة الثانية بعض التحرُّك، ولكنه تحرُّكٌ لا يكسر الترتيب المعياري(*Do you have apartment?* ، *هل عندك شقة؟* ، *Why you no eat? لماذا لا تأكل؟*). أما في المرحلة التالية، فينكسر الترتيب المعياري (*Have you job? ألديك وظيفة؟*)، حيث يمكن للمرء، في هذه المرحلة، أن يرى بدايات التطوُّر التركيبيّ. أما في المرحلة الرابعة، فيستلزم التحرُّكُ التعرُّفَ على أن العناصر المتحرِّكة هي جزءٌ من الفئات النحويّة (*Why did you go? لماذا ذهبت؟* ، فهنا يحتاج المتعلم أن يعرف أن الفعل المساعد يجب أن يكون في الموقع الثاني، وأن الزمن تظهر علامته على الفعل المساعد). وأخيراً يتعرّف المتعلمون على المجموعات الفرعيّة، وأن العمليات النحوية يمكن أن تعمل عبر تلك المجموعات (*He didn't leave, did he? لم يغادر، أليس كذلك؟*). وبسبب أن هذا النموذج يتنبّأ بمراحل معينة للتطوُّر، ولأنه يُفترض أن التفاعل الحواريّ من خلال إطار المُدخل/التفاعل يؤثّر في التطوُّر، يؤسِّسُ نموذج بينمان وجونستون أرضيّةَ اختبارٍ خصبة لكلٍّ من النموذج نفسه وفرضيّة التفاعل.

أجرت ماكي (١٩٩٩م) بحثاً انخرط فيه متعلمون للإنجليزية في أنشطةٍ اتصاليّة، تكون الأسئلة فيها هي التركيب المستهدف، مع وجود الفرص لإحداث التفاعل بين المشاركين. وقد لاحظت علاقةً إيجابية بين التفاعل والتطوُّر، حيث انتقل المتعلمون، الذين دخلوا في تفاعلٍ مركّزٍ على التركيب، طوال طريق التطوُّر أسرع من المتعلمين الذي لم يدخلوا في أيّ تفاعل مماثل. وكما لاحظت، فقد استطاع التفاعل أن "يسرِّع رتمَ" التطوُّر، لكنه لم يكن قادراً أن يدفع المتعلمين أعلى من مرحلةٍ تطوُّريّة

معيَّنة.[٧] أيّ لم يكن من الممكن تجاوز المراحل التطوُّريّة. أما في الظروف التي تلقّى فيها المتعلمون مُدخلاً عُدِّل سابقاً فقط، لكن لم يُسمح لهم بأيّ فرصةٍ للتفاعل، فلم يلاحَظ أيّ تطوُّر. وكان الشيء الملفت للنظر أن التراكيب المتقدّمة الأكثر تطوُّراً لوحظ ظهورها في اختباراتٍ بعديّة متأخّرة عوض أن تظهر مباشرة. وهذا يدعم الافتراض الذي وُضع سابقاً بأن التفاعل هو "أداةٌ رئيسيّة"، تسمح للمتعلمين أن يركّزوا انتباههم على مناطق "يعملون عليها". وفي أمثلةٍ عديدة، احتاج المتعلمون إلى "وقتٍ للتفكير" قبل أن يحدث التغيير. ومن المهم أيضاً ملاحظة أنه في دراسة ماكي، لوحظ التأثير المتأخّر بشكلٍ أكثر شيوعاً في التراكيب الأكثر تقدُّما، إذ من المنطقيّ افتراض أن المتعلم يمكن أن يحتاج إلى "وقتٍ للتفكير" قبل أن يكون قادراً على أن يكتشف التغييرات التي يجب أن يُدخلها وكيفية إدخالها.

تذكّر من الفصل ٩ أن تارون وليو (١٩٩٥م) وجدا أن الأنواع المختلفة من التفاعل أثّرت بشكلٍ مختلف على سرعة الاكتساب وطريقته. فبينما كانت نتائجهما تشبه نتائج ماكي فيما يتعلّق بالسرعة، إلا أنها اختلفت عنها فيما يتعلّق بالطريقة. فقد وجدا أن الطريقة يمكن أن تختلف بناءً على السياق. فأساليب الاستفهام المتأخّرة مرحليًّا، مثلاً، ظهرت في التفاعلات التي حدثت مع الباحث قبل ظهور المراحل المبكّرة. وتفسير هذا التناقض، كما جاء به ليو (١٩٩١م)، ربما يكمن في سياق التفاعل نفسه. فقد كان هناك، في التفاعل مع الباحث، قدرٌ مهمٌّ من المُدخل حول الأسئلة في المراحل المتأخّرة. وربما يكون هناك عاملٌ إضافيٌّ يتمثّل في أن صيغ الأسئلة التي بدت غائبةً في كلام الطفل، كانت كذلك لأنها غير نحويّة في الإنجليزية، ولم يكن هناك أيُّ مُدخلٍ مبدئيًّا (مثلاً: *Why you do that?* لماذا تفعل ذلك؟). وبالتالي،

(٧) يذكّرنا هذا، بوجهٍ ما، بالبحث المبكّر لزوبل (١٩٨٢م)، التي لاحظت، في مناقشاتها لدور اللغة الأصلية، أن خلفيّة اللغة الأصلية تؤثّر في السرعة التي تُجتاز بموجبها مراحلُ تطوُّريّة معيَّنة.

ربما تكون الحال أن المراحل المتأخِّرة، التي تُلتقَط من فيضان الجمل النحوية في المُدخل، يمكن أن تُستنتَج عندما تكون المراحل المبكِّرة غير نحوية، وتكون بالتالي خاليةً من المُدخل الخارجي.

لقد ناقشنا في هذا القسم العلاقة بين التفاعل والتعلُّم، وقدَّمنا أدلةً على أن التفاعل ربما يُفيد بصفته ساحةً لتطوُّر اللغة، أو مُيسِّراً له.

(١,٥,١٠) الانتباه Attention

سوف ننتقل الآن إلى الآلية التي ربما تكون في قلب فرضية التفاعل (كما لاحظ لونج، ١٩٩٦م): الانتباه المنتقى.[٨] فالحوار وأنواعٌ أخرى من التفاعل التصحيحيّ يركِّز انتباه المتعلمين على أجزاء من لغتهم تنحرف عن لغة المتكلمين الأصليين. بكلماتٍ أخرى، يتطلَّب الحوار يقظةً ودخولاً في النقاش، وكلاهما ضروريٌّ للاتصال الناجح. وقد اقترحت دراساتٌ هائلة، كما وصلت إلينا، أن التفاعل والتعلُّم متعلِّقان ببعضهما. وهذه الملاحظة ملاحظةٌ مهمة، ولكنها بحاجةٍ إلى تفسير إذا ما أردنا تطوير فهمنا لكيفية حدوث التعلُّم. أيّ ماذا يحدث خلال الحوار الذي يسمح للمتعلمين أن يلتقطوا محتوى المناقشة ليطوِّروا معرفتهم الخاصة؟ وكلمة لونج (١٩٩٦م)، التي ذكرناها سابقاً، تفترض دوراً مهماً للانتباه، تماماً مثل كلمة جاس (١٩٩٧م، ص ١٣٢) التي تقول: "الانتباه المُنجَز جزئيًّا من خلال الحوار، هو واحدٌ من الآليات المهمَّة في هذه العملية".

وفي تاريخ البحث في اكتساب اللغة الثانية الحديث، ركَّز كثيرٌ من الدارسات على مفهوم الانتباه وعلى فكرة الملاحظة (انظر دوتي، تحت الطبع، لنقاشٍ موسَّع حول قضايا المعالجة الفعليّة خلال تعليمات التركيز على الصيغة). وقد جادل

---

(٨) بعض الأجزاء من هذا القسم والقسم الآتي نسخٌ معدَّلة من جاس (تحت الطبع).

شميدت (١٩٩٠م، ١٩٩٣م أ، ١٩٩٣م ب، ١٩٩٣م ج، ١٩٩٤م) بأن الانتباه ضروريٌ للتعلّم، بمعنى أنه لا يمكن أن يحدث تعلُّمٌ دون انتباه. ورغم أن زعمه القويّ موضع جدل (انظر سكاشتر وراوند Round، ورايت Wright، وسميث، ١٩٩٨م؛ جاس، ١٩٩٧م)، إلا أنه من المقبول بشكلٍ واسع أن الانتباه المنتقى يلعب دوراً رئيسيًا في التعلّم. فمن خلال التفاعل (الحوار، إعادة الصياغة مثلاً) يتركّز انتباه المتعلم على جزءٍ محدَّدٍ من اللغة، خصوصاً على التناقض بين صيغ اللغة الهدف وصيغ لغة المتعلم. وهناك أدلةٌ ذاتيّة وتطبيقية على أن المتعلمين قادرون على ملاحظة التناقضات. فقد ذكر شميدت وفروتا (١٩٨٦م) حول تعلُّم البرتغالية أن المتعلم في الدراسة وثّق ملاحظاته ونتائجه في تعلّم الصيغ الجديدة. بالإضافة إلى أن الأمثلة (١٠,٣٨-١٠,٤٠)، التي عُرضت سابقاً، تعطي أدلةً على أن التناقضات يُتعرَّف عليها خلال التفاعل.

وأشارت دوتي (تحت الطبع) إلى أن هذا يفترض أن هذه التناقضات قابلةٌ، بالفعل، للملاحظة (انظر ترسكوت Truscott، ١٩٩٨م، لمناقشة الانتباه، واليقظة، والملاحظة)، وأنه يجب أن تكون لدى المتعلّم، إذا كانت التناقضات قابلةً للملاحظة، وإذا كان سيستعملها مصدراً من مصادر إعادة بناء النحو، الطاقةُ اللازمة للاحتفاظ بتمثيلِ جملة اللغة الهدف في الذاكرة في الوقت نفسه الذي يقوم فيه بالمقارنة. وقد قدَّمت دوتي ثلاث طرقٍ يمكن أن تحدث من خلالها هذه المقارنة المعرفيّة (ص ١٨):

١- يُحتفظ بتمثيلات جمل المُدخل والمُخرج في الذاكرة قصيرة المدى وتتم مقارنتها هناك.

٢- يُحتفظ بتمثيلٍ (دلاليٌ) أعمق للجملة التي عولجت سابقاً في الذاكرة طويلة المدى فقط، لكنها تترك آثاراً قابلةً للاستعمال في الذاكرة قصيرة المدى حيث تُقارَن الجمل الجديدة بها.

٣- يمرّ تذكُّر الجملة إلى الذاكرة طويلة المدى، لكن يمكن إعادة تنشيطها بالكامل إذا كان هناك أيّ شكٍّ من معالج اللغة بأن هناك تناقضاً بين المعرفة المخزَّنة والأدلة اللغوية القادمة.

وكما لاحظ آخرون دور الذاكرة في ارتباطها بالانتباه، إذ وجدت ويليامز (١٩٩٩م) علاقةً قويةً بين الفروق الفردية في سعة الذاكرة وبين مُخرجات التعلُّم في تجربةٍ تضمَّنت شكلاً شبه مصطنعٍ من الإيطالية، كما أدركت أيضاً أهميّة العلاقة بين الذاكرة طويلة المدى وتعلُّم المفردات.

(٢،٥،١٠) نظرية المقارنة Contrast Theory

لقد أظهرنا قضية الأدلة السلبية في هذا الفصل (انظر أيضاً الفصل ٧)، كما أشرنا أيضاً إلى أن الترجيع التصحيحيّ لا يمكن أن يُعتمد عليه في تعلّم اللغة (سواءً أكانت اللغة الأولى أم الثانية). وسننظر، في هذا القسم، في تعريفٍ موسَّعٍ للأدلة السلبية؛ تعريفٍ يعتمد بقوّة على التفاعل الحواريّ. وفي سبيل ذلك، لن نتمسّك بوجهة النظر التي تقول إن الأدلة السلبية يمكن أن تَستبْدل الحاجة للتركيب الفطريّ، بل ستكون فكرتنا ببساطة، بدلاً من ذلك، أن مفهوم الأدلة السلبية في علاقته بقدرة المتعلمين على الوصول إلى الترجيع التصحيحيّ يحتاج إلى أن يوسَّع. وسنأخذ السمة الآتية من ساكستون Saxton (١٩٩٧م)، الذي استقى تعريفه للأدلة السلبية، بشكلٍ ما، من تعريف بينكر (١٩٨٩م) وآخرين الأكثر عموماً: "تظهر الأدلة السلبية مباشَرةً مصاحبةً لخطأ الطفل (تركيبيٍّ أو تركيبيٍّ صرفيٍّ) وتتميَّز بمقارنةٍ حاليّةٍ بين خطأ الطفل والبديل الصحيح للخطأ، كما يُقدِّمه محاور الطفل" (ساكستون، ١٩٩٧م، ص ١٤٥). ووفقاً لهذا التعريف للأدلة السلبية، يمكن للباحثين أن يحدِّدوا الجهد التصحيحيّ لجملةٍ ما في مقابل عاملين اثنين: (أ) المحتوى اللغوي للاستجابة، و(ب) قرب الاستجابة للخطأ في الزمان والمكان. إلا أن التعريف يعدّ أقلّ وضوحاً حول

السؤال عن وجهة النظر التي سيُنظَر إلى الأدلة السلبية من خلالها. فيبدو أنها يُنظر إليها من جانب الراشد الذي يقدِّمها للمتكلمين غير الأصليين. وقد قرَّر ساكستون، في الواقع (ساكستون، ١٩٩٧م، ص ١٤٥) أن "هناك أدلةً مسهبة على أن الأدلة السلبية، كما عُرِّفت هنا، تُقدَّم إلى الطفل". ولكن الأكثر أهميّةً هنا أن ننظر إلى الأدلة السلبية من وجهة نظر متعلم اللغة الثانية (طفلاً أو راشداً)، وأن نفهم ماذا يفعل المتعلمون مع المعلومات التي تُقدَّم لهم.

كما عرض ساكستون (١٩٩٧م) ما يسمِّيها فرضية المقارنة المباشَرة، التي عرَّفها في سياق اكتساب لغة الطفل كما يأتي:

> عندما يُنتِج الطفل جملةً تحتوي على صيغةٍ خاطئة، مما يستدعي استجابةً مباشَرةً بجملةٍ تحتوي على بديل الراشد الصحيح للصيغة الخاطئة (أيْ: عندما تُقدَّم الأدلة السلبية)، ربما يتلقَّى الطفل صيغة الراشد بصفتها في مقارنةٍ مع صيغته المقابلة. وإدراك المقارنة المذكورة، بالتالي، يمكن أن يؤسِّس القاعدة اللازمة لتلقِّي صيغة الراشد على أنها بديلٌ صحيحٌ لصيغة الطفل. (ص ١٥٥)

إن حقيقة أن الصيغتين الصحيحة والخاطئة مرتبطتان مهمّةٌ في إيجاد صراعٍ ما لدى المتعلم. فالحقيقة المجرَّدة للمقارنة أو الصراع يلفت انتباه المتعلم إلى الصيغة الخاطئة، وبالتالي يلفت انتباهه إلى الحاجة إلى التركيز على المقارنة من خلال فعل إعادة الصياغة أو الحوار. وقد قام ساكستون، على وجه الخصوص، باختبار نظريّتين متنافستين: إحداهما قائمة على الطبيعية nativism، والأخرى معتمدة على نظرية المقارنة. ففرضيّة الطبيعية ترى أن الأدلة السلبية، حتى عندما تظهر مصاحبةً لخطأ الطفل، لا تؤثِّر أكثر من تأثير الأدلة الإيجابية في كون كلا النوعين سبباً في التغيُّر اللغوي. في حين أن النظرية القائمة على المقارنة ترى أن الأدلة السلبية هي أكثر تأثيراً من الأدلة الإيجابية. وقد خلُصت أبحاث ساكستون حول الأطفال إلى أن نظرية المقارنة كانت مؤشِّراً أكثر واقعيّةً، بمعنى أن الأطفال يعيدون إنتاج الصيغ الصحيحة بشكلٍ

أكثر شيوعاً عندما تكون الصيغة الصحيحة موجودةً في الأدلة السلبية منها في الأدلة الإيجابية. وعلى أيِّ حال، فكما ورد سابقاً في بعض دراسات اكتساب اللغة الثانية، كانت الصيغة الصحيحة في هذه الدراسة مقصورةً على الاستجابات المباشَرة، ولذا لم تُقدَّم أيُّ معلومات حول التأثير طويل المدى.

وليس هذا بعيداً عما بُحث في دراسات اكتساب اللغة الثانية تحت عنوان "ملاحظة الفراغ" "noticing the gob"، الذي يعني ملاحظة أين يختلف إنتاج المتعلم عن صيغ اللغة الهدف. فالحوار يقدِّم الوسيلة التي تصبح بها المقارنات واضحة، والتتابع المباشَر للصيغتين الصحيحة والخاطئة ربما يقود المتعلمين إلى أن يكتشفوا أن صيغتهم، في الواقع، خاطئة. ولكن يبقى هناك كثيرٌ من الأسئلة، كما أشارت دوتي (تحت الطبع)، مثل: ما وظيفة الذاكرة العاملة؟ ماذا يحدث عندما يأخذ المتعلمون الخطوة التالية، التي (في الأقل في حال التركيب أو التركيب الصرفي) ستتضمّن، دون شكٍّ، نوعاً ما من التحليل؟ فالمقارنات التي تحدث خلال سياق الحوار لا يصدر منها عادةً مُخرجٌ مباشَر. ولم تنجح الأبحاث حتى الآن في التنبّؤ بمتى يكون، أو متى لا يكون، التعرُّض المفرد للغةٍ ما - نتيجةً للنقاش أو إعادة الصياغة، على سبيل المثال - كافياً في التأثير في التعلُّم المباشَر.

من المحتمل أن هناك حدوداً لما يمكن، أو ما لا يمكن، تعلُّمه من خلال شرط الأدلة السلبية المقدَّمة من خلال الحوار. وأحد الاحتمالات أن ظاهرة المستوى السطحيّ للغة يمكن تعلّمها، لكن الذي لا يمكن تعلُّمه هو المجرَّدات. وهذا متوافقٌ مع زعم ترسكوت (١٩٩٨م) بأن القدرة لا تتأثَّر بالملاحظة. وكذلك لا يمكن أن تنطبق الأدلة السلبية غالباً على امتدادات طويلة من الكلام، بالنظر إلى حدود الذاكرة (انظر فيليب، ١٩٩٩م)، لكنها ربما تكون مؤثِّرةً مع ظواهر المستويات الأقل مثل النطق أو المعاني الأساسيّة للعناصر المعجميّة. ويحتاج البحث المستقبليّ أن يحدِّد التأثيرات طويلة

المدى للتفاعل في أجزاء مختلفة من اللغة (انظر جاس وسفيتشس Svetics وليميلين Lemelin، ٢٠٠٠م، ms.)، حيث لاحظ ماكي وجاس وماكدوناه (٢٠٠٠م) بعض التأثيرات المتميِّزة للتلقِّي.

(١٠,٥,٣) الوعي بما وراء اللغة Metalinguistic Awareness

وهناك تفسيرٌ آخر لأهمية التفاعل الحواريّ يهتمُّ بالوعي بما وراء اللغة، وهو جانبٌ مهمٌّ في تعلُّم اللغة. ويشير الوعي بما وراء اللغة إلى قدرة المرء على النظر إلى اللغة، ليس فقط بصفتها وسيلةً للتعبير عن الأفكار أو الاتصال بالآخرين، ولكن بصفتها موضوعاً للبحث أيضاً. فالتورية، بناءً على ذلك، تفترض قدرةً على التفكير باللغة مقابل استعمالها لأهدافٍ تعبيريّة فقط. وكذلك فإن الحكم على جملةٍ معيّنة بأنها نحويةٌ أم لا في اللغة الأصليّة لشخصٍ ما، أو الترجمة من لغةٍ إلى أخرى؛ يتطلّب التفكير باللغة مقابل الانغماس في استعمالها استعمالاً خالصاً.

فالمتكلمون غير الأصليين في جوّ الفصل الدراسي يقضون عادةً وقتاً أطول في نشاطاتٍ ماوراء لغوية (مثلاً: دراسة قوانين النحو، أو تذكُّر كلمات المعجم) مما يقضونه في نشاطاتٍ تختصّ بالاستعمال الخالص. إن القدرة على *التفكير* باللغة عادةً ما ترتبط بقدرةٍ متزايدة على *تعلُّم* لغةٍ ما. فقد عُرف الأطفال ثنائيو اللغة، في الواقع، بأن لديهم وعياً ماوراء لغويّ أكبر من الأطفال أحاديّي اللغة (بياليستوك، ١٩٨٨م).

كما أن كثيراً من نشاطات الفصل الدراسيّ في طرق تدريس اللغة المبكّرة تُشرِك المتعلمين في هذا النوع من "زيادة الوعي" فقط، مقدِّمةً وسيلةً مباشَرةً لجعل المتعلمين واعين باللغة على حساب قضاء وقت الفصل الدراسيّ في ممارسة النشاطات. وعلى أيّ حال، هناك طرقٌ أخرى لزيادة الوعي الماوراء لغويّ لدى المتعلمين في جوّ الفصل الدراسي. ولنربط هذا، بشكلٍ خاص، بالنقاش السابق حول الحوار، يصبح المتعلمون واعين بأخطائهم في كلامهم (سواءً أكان في النحو،

أم النطق، أم المحتوى، أم الخطاب) من خلال المساءلة والتوضيح الذي يحدث عادةً في الحوار. فالحوار، بكلماتٍ أخرى، هو ما يجعل المتكلمين غير الأصليين واعين بالتناقضات بين الصيغ التي يستعملونها والصيغ التي يستعملها المتكلمون الأصليون. فكي يرد المتكلمون غير الأصليين عندما لا يفهم الآخرون كلامهم، يجب عليهم أن يعدّلوا مُخرجهم. وكي يحدث هذا، يجب عليهم أن يكونوا واعين بالمشكلة وأن يحاولوا حلّها. ولذا، كلما كان المتعلمون أكثر وعياً بالكلام غير المقبول، كانت فرصتهم أكبر في تعديل مناسب. وبالرغم من أن هناك أدلةً محدودة على التأثيرات طويلة المدى لهذه التعديلات، فإننا يمكن أن نفترض أنه بسبب أن الحوار يقود إلى وعيٍ أكبر، فإن التعديلات يمكن أن تقود في النهاية إلى معرفة زائدة باللغة الثانية أيضاً. فعلى سبيل المثال، رغم أن المتكلمة غير الأصلية في الحوار الآتي (من بيكا، ١٩٨٧م، ص ٦) لا تُنتج الصيغة الصحيحة، إلا أنها أصبحت واعيةً بمشكلة النطق من خلال إشارات المتكلم الأصلي إلى عدم فهمه.

(١٠,٤٢) المتكلمة غير الأصلية : And they have the chwach there.

ولديهم الكناسة هناك.

المتكلم الأصلي : The what?

ال ماذا؟

المتكلمة غير الأصلية : The chwach-I know someone that-

الكناسة– أنا أعرف شخصاً–

المتكلم الأصلي : What does it mean?

ماذا تعني؟

المتكلمة غير الأصلية : مثل إم مثل الشعب الأمريكي يذهبون دائماً هناك كلّ أحد.

المتكلم الأصلي: نعم.

المتكلمة غير الأصلية: You kn-every morning that there pr-that- the American people get dressed up to got the um chwach.

أنـت تعـر- كـلّ صـباح يلـبس الـشعب الأمريكي ليذهبوا إلى أمم الكناسة.

المتكلم الأصلي: Oh to church-I see.

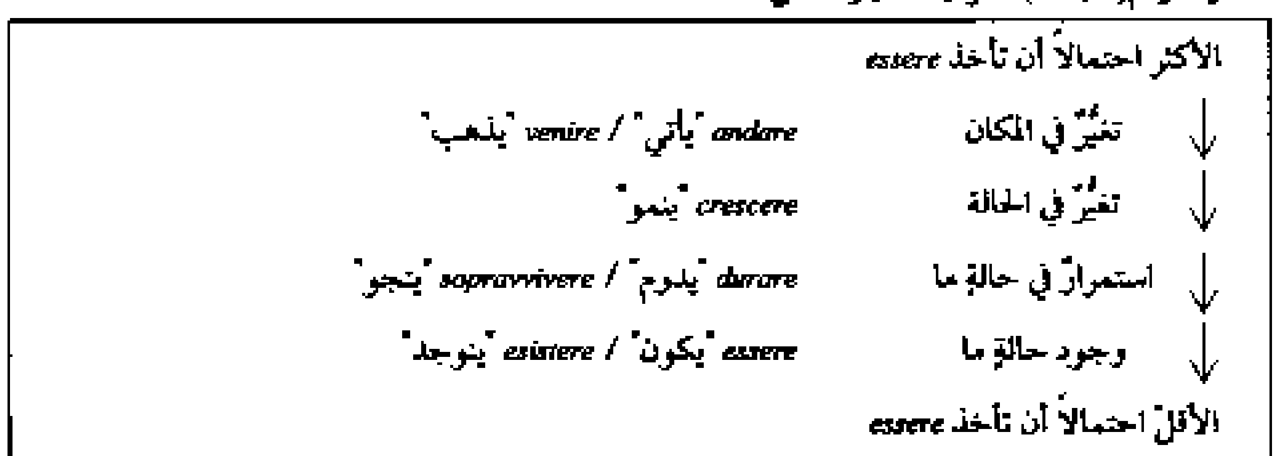
أوه إلى الكنيسة- فهمت.

(١٠,٦) حدود المُدخل Limitations of Input

لقـد جادلـت سـوراس (١٩٩٣م أ، ١٩٩٣م ب، ١٩٩٥م) وبـارد Bard وروبرتسون وسوراس (١٩٩٦م) بـأن هنـاك نـوعين مـن التغيُّرات تحـدث في أنحاء المتعلمين: الانقطاع والاستمرار. وكانت تنظر، على وجه الخصوص، في نوعين من الأفعـال في الإيطاليـة: أفعـالٍ مثـل *andare* و *venire* ويعنيـان "يـذهب" و"يـأتي" علـى التوالي، وأفعالٍ مثل *camminare* ويعني "يمشي". والفعـلان *andare* و *venire* فعـلان لازمان يتطلّبان *essere* ("يكون") فعلاً مساعداً، بينما *camminare* فعلٌ لازمٌ أيضاً، لكنه يتطلّب الفعل المساعد *avere* (يملك). وكانت مهتمّةً، على وجه الخصوص، في كيف يتعلم متعلمو الإيطالية استعمال الفعل المساعد المناسب مع هذين النوعين من الأفعال. أيّ: هل يستعملون الفعل المساعد *essere* أو الفعل المساعد *avere*؟ واختيار الفعل المساعد معتمدٌ على كلٍّ من عوامل تركيبيّة ودلاليّة. فبعض الأفعال حساسةٌ لكلٍّ من الفروق المعجمية- الدلالية، والتمثيلات التركيبيّة أيضاً. فهناك، على سبيل المثال، هرميّةٌ معيّنة تقضي بأن الأفعال التي تأخذ *essere* هي الأكثر احتمالاً أن تُمثّل تغيُّراً في المكان (أيّ "تأتي" أو "تذهب"). والمستوى التالي في الهرمية تقع فيه الأفعال

التي تُمثّل تغيُّراً في الحالة (كالفعل "ينمو" على سبيل المثال). حتى إن استعمال *essere* يكون أقلّ احتمالاً مع الأفعال التي تمثّل استمراراً في الحالة (مثل *durare* "يدوم" أو *sopravvivere* "ينجو"). وأخيراً، فالأفعال الأقل احتمالاً أن تتطلّب *essere* هي تلك الأفعال التي تعبّر عن وجود الحالة (مثل *essere* أو *esistere* "يوجد") (انظر الجدول رقم٥,١٠).

الجدول رقم(٥,١٠). هرميّة اختيار الفعل المساعد.



الأكثر احتمالاً أن تأخذ *essere*	
↓ تغيُّرٌ في المكان	*andare* "يأتي" / *venire* "يذهب"
↓ تغيُّرٌ في الحالة	*crescere* "ينمو"
↓ استمرارٌ في حالةٍ ما	*durare* "يدوم" / *sopravvivere* "ينجو"
↓ وجود حالةٍ ما	*essere* "يكون" / *esistere* "يوجد"
الأقلّ احتمالاً أن تأخذ *essere*	

وهناك خياراتٌ أخرى معتمدةٌ على التمثيلات التركيبيّة. أيّ: من الصواب أن التركيب النحوي الذي يفرض الفعل المساعد هو الذي سيُستعمل. وانظر إلى ما يأتي مثالاً على ذلك:

تغيُّر الفعل المساعد الإجباري مع تسلّقٍ- مُتكئ clitic-climbing

(١٠,٤٣) Ho dovuto andare.

I have had to go.

كان عليّ أن أذهب.

(١٠,٤٤) Ci sono dovuto andare.

I am had to go

عليّ أن أذهب.

في المثالين السابقين، حالما يصبح المتكّئ 'ci' جزءاً من الجملة، يكون هناك تغيُّرٌ إجباريّ من *avere* إلى *essere* دون تغييرٍ في المعنى. ولذا، فإن اختيار الفعل المساعد معتمدٌ بالكامل على الصيغة التركيبيّة.

فما وجدته سوراس عند النظر في معلوماتٍ لغوية من متعلمين للإيطالية كان متميّزاً بخصوص استعمال المُدخل عند اختيار الفعل المساعد. فقد كانوا حساسين من المُدخل بخصوص المكوّنات المعجمية الدلالية في اختيار الفعل المساعد (بغضّ النظر عن لغتهم الأولى)، لكنهم بدوا غير متقيّدين بالمُدخل بخصوص بعض المكونات التركيبيّة. وقد اُكتسبت كذلك المكوّنات المعجمية - الدلالية بشكلٍ سلس، بينما تطوّرت المكونات النحوية، هذا إذا اُكتسبت على أيّ حال، بشكلٍ متقطّع (اتصال شخصيّ، يناير ٢٥، ١٩٩٣م).

وعلى هذا، فمن الممكن في بحث سوراس، للمُدخل، أو بحسب مصطلحها: للأدلة المتاحة للمتعلمين، أن يكون له تأثيرٌ متنوّع بناءً على الجزء النحوي الذي يؤثّر فيه المدخل، أيّ: له تأثير أكبر في اكتساب الدلالة المعجميّة، وتأثيرٌ أقلّ في اكتساب التركيب.

(١٠,٧) خاتمة Conclusion

لقد تعاملنا، في هذا الفصل، مع طبيعة ووظيفة المُدخل في تعلُّم اللغة الثانية، ومع الدور الذي يلعبه المُخرج والتفاعل في اكتساب اللغة الثانية. وسنوسّع، في الفصل ١١، هذه النتائج، ونركّز الانتباه على تعلُّم اللغة الثانية في سياق الفصل الدراسيّ.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Conversation in second language acquisition: Talking to learn. Richard Day (Ed.). Newbury House (1986).

Learning a second language through interaction. Rod Ellis (Ed.). John Benjamins *(2000).*

Input and interaction in language acquisition. Clare Gallaway & Brian J. Richards (Eds.). Cambridge University Press (1994).
Input, interaction, and the second language learner. Susan Gass. Lawrence Erlbaum Associates (1997).
Input in second language acquisition. Susan Gass & Carolyn Madden (eds.). Newbury House (1985).
Psycholinguistics: A second language perspective. Evelyn Hatch. Newbury House (1983).
The syntax of conversation in interlanguage development. Charlene Sato. Gunter Narr Verlag (1990).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

المسائل(١,٣ ، ١,٦-٦,٦ ، و٦,٨) من جاس وسوراس وسلينكر (١٩٩٩م) مرتبطةٌ بهذا الفصل.

١- جِدْ متكلماً غير أصليّ بلغتك أو تخيَّل أنك تتكلم مع متكلمٍ غير أصليّ، وأنك تريد أن توصِّل معاني الجمل الخمس الآتية. كيف يمكنك أن توصِّل المعنى (جملةً جملةً، مثلاً)، دون أن تدع زميلك يرى هذه الجمل؟ سجِّل ملاحظاتٍ دقيقة حول ما تقوله وما تفعله تماماً.

أ) لا أعرف الشخص الذي تنظر إليه.

ب) إنها ابنة عمي، ليست صديقتي.

ج) هل كنت تستمع إلى تلك المرأة؟

د) تعالَ إلى منزلي يوم الجمعة. لا تنسَ!

هـ) بالأمس ذهبتُ إلى حديقة الحيوانات ورأيت بعض القرود.

والآن تبادلا الأدوار وافعلا الشيء نفسه مع الجمل الخمس الآتية:

أ) إنها تضحك على حادثة الرجل. إنها ليست لطيفة.

ب) من تلك المرأة؟ هل هي الرئيسة؟

ج) إنه يسافر دائماً بحقيبةٍ واحدة.

د) أين الكتاب الذي أعطيتك إياه بالأمس؟

هـ) سوف يكون مغادراً غداً.

٢- شاهِدْ متكلماً أصليًّا ومتكلماً غير أصليٍّ يتحاوران، مع أخذ ملاحظاتٍ دقيقة حول الجوانب التي تعتقد أن كلامهما يختلف عمّا تتوقّعه في حوارٍ بين متكلمين أصليين. تنبّه إلى كلِّ جوانب كلام المتكلمين الأصليين، بما في ذلك النطق، والنحو، والمعجم، وسرعة الكلام، وهلمّ جرًّا. هل السمات التي تلاحظها تتوافق مع ما هو موجودٌ في الجدول رقم(١٠,٣)؟ هل هناك سماتٌ لاحظتها غير موجودةٍ في الجدول؟

٣- من الجدول رقم(١٠,٤)، صف الفروق بين كلام مدرسة روضة الأطفال في كلِّ مثال موجودٍ هناك. ماذا يمكن أن يكون تأثير التعديلات المختلفة في اعتقادك؟ هل تعتقد أن المدرِّسة درَّبت نفسها لتتكلم كذلك؟ ما الدليل على أن استعمال صيغة معدَّلة من الكلام هو شيءٌ نبدأ بفعله في عمرٍ مبكِّر؟ (مساعدة: فكِّر في كلام المتكلمين الأصليين والمتكلمين غير الأصليين أيضاً).

٤- تأمل في مختصرٍ للمعلومات اللغوية في الجدول رقم(١٠,١أ) المأخوذ من كلام المدرِّسة المشار إليه في المسألة ٣ وفي الجدول رقم(١٠,٤).

هل تدعم هذه المعلومات اللغوية ما تجده عند النظر في المعلومات اللغوية في المسألة ٣؟ ما التفسير الرسميّ الذي يمكن أن تقدّمه لتفسير المعلومات اللغوية في هذه المسألة وتلك التي في المسألة ٣؟

الجدول رقم(١٠,١أ). تحليل مختصر للمعلومات اللغوية من الجدول رقم(١٠,٤).

مستوى الكفاءة	٪ جمل المدرسة (العدد=٢٦٩)	متوسط الطول للجملة	لغة الطالب الأصلية
مبتدئ	٤٠,٥	٣,١٨	اليابانية
متوسِّط منخفض	٢٧,٩	٣,٣٧	العربية
متوسِّط	١٤,٩	٤,٥١	الأوردية
متكلِّم أصليّ	١٦,٠	٥,٢٧	الإنجليزية

استعمال الكلمات

مستوى الكفاءة	٪ مجموع العناصر (العدد=٩٣٣)	النوع/العلامة	لغة الطالب الأصلية
مبتدئ	٣٧,٦٢	٠,٣٣	اليابانية
متوسِّط منخفض	٢٤,٧٥	٠,٤١	العربية
متوسِّط	١٤,٥	٠,٥٩	الأورديّة
متكلِّم أصليّ	٢٣,٤٧	٠,٤٨	الإنجليزية

٥- جاءت المعلومات اللغوية الآتية من حوارٍ هاتفيٍّ حيث كان متكلمٌ غير أصليٍّ يجري مقابلةً حول الطعام والغذاء (جاس وفارونيس، ١٩٨٥م). ركِّز على اللغة التي بعد جملة المتكلم غير الأصلي *اعذرني*؟ كيف تصف الفرق بين تلك الاستجابة والاستجابة السابقة مباشرةً للمتكلم الأصلي؟ ما الوظائف التي يخدمها التعديل؟

مثال ١

المتكلم غير الأصلي: لقد شاع مؤخّراً كثيرٌ من الكلام حول المواد المضافة والحافظة في الطعام. بأيِّ طريقةٍ غيَّر هذا عاداتك الغذائيّة؟

المتكلم الأصلي: آه، إنني أتجنبها، أنا لا-، أنا لا أشتري طعاماً مسبق التغليف آه، كثيراً ....آه، أنا لا أشتري...لنقل... رقائق البطاطس التي تحتوي كثيراً من النكهات فيها....و آه، أنا آكل أفضل. أعتقد.

المتكلم غير الأصلي: اعذرني؟

المتكلم الأصلي: أمم، اعذرني؟ أنا، أنا آكل أفضل، أعتقد. أنا، أنا لا أشتري الطعامَ الذي يُغلّف مسبقاً كثيراً.

مثال ٢

المتكلم غير الأصلي: كيف غيّرت زيادة أسعار الطعام عادات الأكل لديك؟

المتكلم الأصلي: حسناً، لم تفعل، لم تفعل لحدّ الآن في الواقع.

المتكلم غير الأصلي: اعذرني؟

المتكلم الأصلي: لم تغيّرها في الواقع حتى الآن.

مثال ٣

المتكلم غير الأصلي: كيف غيّرت زيادة أسعار الطعام عادات الأكل لديك؟

المتكلم الأصلي: آه، حسناً ذلك ربما أنا لا أعتقد أنها غيَّرتها كثيراً حتى الآن، ولكن الضغط موجودٌ عليّ.

المتكلم غير الأصلي: اعذرني؟

المتكلم الأصلي: لا أعتقد أنها غيَّرت عاداتنا في الأكل كثيراً حتى الآن....

٦- لقد ناقشنا، في هذا الفصل، دور الحوار، حيث أشرنا إلى أن الحوار يساعد المتعلم على الفهم. ما الرابط الذي يمكن أن نضعه بين الفهم في نقطةٍ معيَّنة من الزمن والاكتساب الفعليّ (اندماج المعلومات اللغوية الجديدة)؟ أيّ بسبب أن متعلماً ما قادرٌ على فهم شيءٍ ما في الحوار، هل نستطيع أن نقول آليًا إن ذلك المتعلم سوف يَدمج، أو حتى يفهم الشيء نفسه في نقطةٍ لاحقةٍ من الزمن؟

٧- أورد سواين (١٩٨٥م، ص ٢٤٨) الجملة الآتية لمتكلم باللغة الثانية في الصفّ ٩: "أفهم كلَّ ما يُقال لي، وأستطيع أن أسمع في رأسي ما ينبغي أن أقوله عندما أتكلّم، لكنه لا يخرج أبداً بتلك الطريقة". هل يمكن أن تفكّر في أمثلةٍ مشابهة حدثت لك عند تعلُّم لغةٍ ثانية؟ أو حدثت لك في لغتك الأصلية؟ ما سبب هذا في اعتقادك؟

٨- فيما يلي معلوماتٌ لغوية من متكلمين أصليّين دخلوا في حواراتٍ مع متكلمين غير أصليّين: (المعلومات اللغوية من لارسن- فريمان ولونج، ١٩٩١م، ص ص ١٢٠-١٢٤). صِفْ الطرق التي يطرح بها المتكلمون الأصليّون أسئلةً على المتكلمين غير الأصليّين. ما التأثير الاتصاليّ لطرح الأسئلة بهذه الطريقة؟

(١٠,١أ) هل تحبّ سانديا‌غو؟

(١٠,٢أ) هل تحبّ سانديا‌غو؟ سانديا‌غو، هل أحببتها؟

(١٠,٣أ) حسناً. متى ستأخذ الفسحة؟ في العاشرة والنصف؟

(١٠,٤أ) المتكلم الأصلي: متى تذهب إلى آه سانتا مونيكا؟ تقول إنك تذهب للصيد في سانتا مونيكا، صحيح؟

المتكلم غير الأصلي: نعم.

المتكلم الأصلي: متى؟

(١٠,٥أ) المتكلم الأصلي: أوه ماذا يعمل أوه أبوك في أوه أنت من كيوتو، صحيح؟

المتكلم غير الأصلي: نعم.

المتكلم الأصلي: ماذا يعمل أبوك في كيوتو؟

(١٠,٦أ) المتكلم الأصلي: هل أنت ذاهبٌ لتزور سان فرانسيسكو؟ أو لاس فيغاس؟

المتكلم غير الأصلي: نعم ذهبتُ إلى ديزني لاند ومزرعة نوتسبري.

المتكلم الأصلي: أوه نعم؟

(١٠,٧أ) المتكلم الأصلي: هل تحبّ كاليفورنيا؟
المتكلم غير الأصلي: هاه؟
المتكلم الأصلي: هل تحبّ لوس أنجيليس؟
المتكلم غير الأصلي: أمهم.
المتكلم الأصلي: هل تحبّ كاليفورنيا؟
المتكلم غير الأصلي: أوه! نعم أحبُّ.

٩- جدْ صورةً سهلةً نسبيًّا للوصف. ثمّ سجِّل شريطين لمتكلمٍ أصليٍّ يصف الصورة لِـ (أ) متكلم أصليٌّ آخر، و(ب) لمتكلمٍ غير أصليّ، ثمّ اكتب المادة المسجّلة على الشريطين. كيف يختلف التركيب في الحوارين؟ هل هناك أمثلةٌ على تصحيحاتٍ ذاتيّة، أو تغييراتٍ في النحو، أو استيضاحاتٍ للتأكُّد، أو استيضاحاتٍ حول الفهم، أو أيّ تعديلاتٍ تفاعليّة أخرى؟ هل هناك أدلّةٌ على التعاون؟ ماذا يفعل المشاركان ليجعلا الاتصال أسهل؟

الفصل الحادي عشر

تعلّم اللغة الثانية في قاعة الدرس

INSTRUCTED SECOND LANGUAGE LEARNING

يتناول هذا الفصل التعلّم الذي يحدث في قاعة الدرس، لكنه ليس فصلاً يُقْصد منه أن يكون مرشداً للمعلّمين حول "كيف تُعلّم"، فهو يركّز على التعلّم الذي يحدث في بيئة قاعة الدرس تحديداً. فنحن لم نميّز في الفصول الأخرى في هذا الكتاب بين سياقات التعلّم المختلفة. بمعنى أننا لا نركّز على اختلاف السياق في الاستنتاجات التي نتوصل إليها، رغم أن بعض الأمثلة قد أُخذت من سياق قاعة الدرس وبعضها الآخر من خارجها. ويعود هذا أساساً إلى اعتقادنا الأساسي أن العمليات الداخلة في تعلّم اللغة الثانية لا تعتمد على السياق الذي تُعلّم فيه اللغة. فعلى سبيل المثال، سواءٌ أكانت بعض الآليات، مثل النحو العالمي، مسؤولةً عن التعلّم أم لا، فإن ذلك لا يعتمد على السياق الذي يحدث فيه ذلك التعلّم. فمهما كانت العمليات اللغوية النفسية التي تحدث في موقف تعلّم طبيعيّ، فإنها من المفترض أن تحدث في موقف التعلّم في قاعة الدرس. ومهما كانت نقطة بداية التعلّم التي تُثبت صلاحيتها، فإنها لا تعتمد على المكان الذي تجري فيه عملية التعلّم نفسها.

ولا نقصد بذلك أن الفروق غير موجودة، فمن الواضح أنها موجودة، وخير دليل على ذلك هو الفرق في كميّة المدخل ونوعيّته. فبالنسبة إلى المتعلمين في بيئة لغة أجنبية - أيّ أولئك الذين يتعلمون لغةً أخرى في بلدانهم الأصلية - فإننا لا نرى مُدخلاً محدوداً وحسب، بل إن جزءاً كبيراً من المُدخل يأتي من زملاء الدراسة الذين لا يملكون سوى معرفةٍ محدودةٍ باللغة الأجنبية. وكذلك نرى أن فرص التفاعل في بيئة اللغة الأجنبية محدودةٌ إلى حدٍّ كبير أيضاً. لذلك سنوجّه اهتمامنا في هذا الفصل نحو الفرص التي يمكن أن يُشكّلها، أو يشكّلها بالفعل، سياقُ قاعة الدرس.

(١١,١) اللغة في قاعة الدرس Classroom Language

من أهمّ العوامل المُميِّزة بين التعلُّم في قاعة الدرس وما يُسمى بالتعلُّم الطبيعي اللغة المتاحة التي يستطيع المتعلمون من خلالها فهمَ عمليات اللغة الثانية، وصياغة الفرضيات. ففي قاعات الدرس، ربما تكون اللغة الموجَّهة إلى المتعلمين معدَّلةً نوعاً ما، كما رأينا في الفصل ١٠.

وقد قدّم جيز Gaies (١٩٧٩م) معلوماتٍ لغوية من ثمانية مدرِّسين تحت التدريب وكلامهم مع (أ) بعضهم البعض ومع (ب) أربع مجموعاتٍ من طلاب اللغة الإنجليزية لغةً ثانية في أربعة مستوياتٍ مختلفة من الكفاءة اللغوية. ويُظهر الجدول رقم(١١,١) جزءاً من هذه المعلومات اللغوية لكلٍّ من هذه المجموعات الخمس. ففي كلّ الحالات، كما نرى، هناك تدرُّجٌ في شدة التعقيد النحويّ من الأقلّ إلى الأكثر دليلاً على مستوى الكفاءة اللغوية. ومستوى الكفاءة اللغوية هو، في الحقيقة، مؤشّرٌ مهمٌّ إحصائيًّا في مجال التعقيد النحوي في كلام هؤلاء المعلّمين، ففي كلّ الحالات تقريباً كانت هناك فروقٌ مهمّة في مستوى الكفاءة اللغوية بين مدرسي اللغة الإنجليزية لغةً ثانية ممن تُعوزهم الخبرة.

الجدول رقم(١١,١). تعقيد كلام المدرسين الموجّه لمستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية.

المستوى	الكلمات في كلّ وحدة ت	نسبة العبارات لوحدات ت	الكلمات في كلّ عبارة
مبتدئ	٤,٣٠	١,٠٢	٤,٢٠
أعلى من مبتدئ	٥,٧٥	١,١٤	٥,٠٤
متوسط	٦,٤٥	١,٢٤	٥,١٨
متقدّم	٨,٢٦	١,٣٨	٥,٩٨
متقدّم جداً	١٠,٩٧	١,٦٠	٦,٨٤

تعرّفُ وحدات ت T-units بأنها "عبارة رئيسيّة واحدة زائد أي عبارة إتباعيّة، أو أيّ تركيب ليس بعبارة مرتبط بها أو داخلٍ فيها" (هنت، ١٩٧٠م، ص ٤).

المصدر من: "Linguistic input in first and second language learning" by S. Gates. In *Studies in First and Second Language Acquisition* (p. 190). F> Eckman and A. Hastings (Eds.), 1979. طُبع بالإذن.

وكثيراً ما تكون اللغة الوحيدة التي يتعرّض لها المتعلمون في تعلّم اللغات الأجنبية، هي تلك التي في قاعة الدرس. فللمدخل ثلاثة مصادر هي: (أ) المدرس، و(ب) الموادّ الدراسية، و(ج) المتعلمون الآخرون. وقد رأينا سابقاً أن كلام المدرس قد يكون محدوداً. ومن الواضح، بالتالي، أن كلام المتعلم مع المتعلمين الآخرين ليس محدوداً وحسب، بل ومليءٌ بالأخطاء، وليس من الواضح إلى أيّ مدىً يلتقط المتعلمون هذه الأخطاء أو يتجاهلونها في قاعة الدرس. ومن المدهش أن نرى أدلّة على أن المتعلمين لا يلتقطون الأخطاء بعضهم من بعض. فقد أورد جاس وفارونيس (١٩٨٩م) معلوماتٍ لغوية من متكلمةٍ ومتكلمٍ غير أصليين يتعلمان الإنجليزية (من خلفياتٍ لغوية مختلفة). وكان المتعلمان يؤدّيان مهمةً في قاعة الدرس، إذ كان عليهما أن يمشيا في شوارع آن آربر Ann Arbor، ميشجان Michigan (مع آلة تسجيل) ويسألا الناس عن كيفية الوصول إلى محطة القطار. وقد تُركت آلة التسجيل تعمل خلال الوقت الذي كانا يُجريان فيه المهمّة كاملاً، بما في ذلك الوقت بين توقيف المارّة

لسؤالهم عن الاتجاهات. وقد تناوبا في اختيار الناس لسؤالهم عن الاتجاهات ، وفيما يلي قائمةُ الأسئلة التي سألاها :

(١١,١) المتكلمة غير الأصلية : Can you tell me where is the train station?

هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار؟

المتكلم غير الأصلي : Can you tell me where the train station is?

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي؟

المتكلمة غير الأصلية : Can you tell me where is the train station?

هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار؟

المتكلم غير الأصلي : Can you tell me where the train station is?

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي؟

المتكلمة غير الأصلية : Can you tell me where is the train station?

هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار؟

المتكلم غير الأصلي : Can you tell me where the train station is?

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي؟

المتكلمة غير الأصلية : Can you tell me where the train station is?

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي؟

المتكلم غير الأصلي : Can you tell me where the train station is?

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي؟

المتكلمة غير الأصلية : Can you tell me where the train station is?

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي؟

ومن المهم، لكي تتضح أهمية هذا المثال، أن نلاحظ أن الطالب والطالبة لم يناقشا أبداً أثناء الحوار، في الفترات الواقعة بين سؤالهما عن الاتجاهات، التناقضَ

الظاهر بين سؤالهما غير المباشر. ومع ذلك فقد أدخلت المتكلمة غير الأصلية تغييراً غير سريع في صيغة سؤالها من الصيغة غير الصحيحة *هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار*؟ إلى الصيغة الصحيحة *هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي*؟، بينما لم يدخل المتكلم غير الأصلي أيّ تغيير. فالتغيير، وهذا مهمّ، كان باتجاه اللغة الهدف وليس من صيغة صحيحة إلى صيغة غير صحيحة. وبشكلٍ مشابه استمع بروتون Bruton وسامودا Samuda (١٩٨٠م) إلى ١٠ ساعاتٍ من حواراتٍ مسجّلة، ووجدا مثالاً واحداً فقط على التغيير من صيغة صحيحة إلى صيغة غير صحيحة، مما يعني أن أخطاء زملاء الفصل الدراسي لا تصبح عادةً جزءاً من نحوِ المتعلم. فربما يكون المتعلمون يعرفون متى يكونون على صواب ومتى يكونون على خطأ، أو في الأقلّ يكون لديهم إحساسٌ بأنهم غير متأكدين. فعندما يُدخل المتعلمون صيغةً جديدة، ربما يستعملون الأدلة الإيجابية التي يسمعونها/يقرؤونها ليقوّوا تلك المعرفة، أيّ أنهم ربما يستقبلون دليلَ إثباتٍ لفرضيّاتهم الصحيحة. ولكن عندما تكون الفرضية غير صحيحة، فلا يوجد هناك دليلُ إثباتٍ، مما يؤدي إلى بناء متراخٍ للمعرفة، مما ينتج عنها عدم تأكيد.

لقد ألقينا نظرةً في الفصل ١٠ على التفاعلات حيث يقود النقاش حول صيغةٍ ما إلى معرفةٍ بتلك الصيغة. وقد قدّمنا مثالاً (من سواين ولابكين، ١٩٩٨م، ص ٣٢٩) لمتعلمَيْن في قاعة دراسية يكتبان مقالاً مشتركاً. وهما طالبان في الصف ٨ ظلا يدرسان في برنامج انغماسٍ فرنسيّ منذ مرحلة الروضة. وكان العنصر المفرداتي ***r'eveille-matin*** (ساعة منبّه) هو موضوع البحث، إذ عرف كيم kim في اختبارٍ قبليٍّ الكلمة، بينما لم يعرفها ريك Rick، بينما عرف كلاهما الكلمة في اختبارٍ بعديٍّ. وما نراه في هذه الحادثة هو استعمال الحوار في الفصل أداةً للتعلّم، حيث تردّد ريك بين بدائلِ ساعةِ منبّه ثم، ومن خلال سؤال كيم وأجوبته، وصل إلى الكلمة الفرنسية الصحيحة ***r'eveille-matin***.

(١١,٢) الدور #

٢ كيم: لا يستطيع المرء أن يعرف ما هي.

٣ ريك: ساعة منبّه.

٤ كيم: وهناك ساعة منبّه حمراء...على الطاولة البنيّة، وتشير ساعة المنبّه إلى الساعة السادسة، وهذا كلُّ شيء.

٩ ريك: إنها نائمةً بعد أن دقّت ساعة المنبّه مرةً أخرى. وتشير ساعة المنبّه إلى دقيقة واحدة بعد السادسة.

٥٥ كيم: هناك ساعة منبّه.

٥٦ ريك: ساعة منبّه؟

٥٧ كيم: ساعة منبّه.

٦٦ ريك: استيقظَ بسبب ... الصوت ...

٦٧ كيم: ساعة منبّه.

٦٨ ريك: بسبب ...

٦٩ كيم: من ساعة المنبّه التي تدقّ؟ هل ذلك الصوت جيد؟

٧٠ ريك: أو ماذا عن ... تستيقظ جاكلين [الفتاة في قصّتهم] بسبب ال ... المنبّه ... نعم، التي تدقّ.

٧١ كيم: حسناً. أو تستطيع أن تقول، ساعة المنبّه، أو دقّة ساعة المنبّه.

٧٢ ريك: لا، ساعة المنبّه التي تدقّ.

٩٢ ريك: على ساعة المنبّه.

٩٣ كيم: على ساعة المنبّه لتُوقِف الدقّة.

٩٤ ريك: ساعة منبّه؟

٩٥ كيم: ساعة منبّه. (يشدُّ عليها مما يعني 'استيقظ').

ما نراه في (١١,٢) هو نقاشٌ يتضمَّن توليدَ فرضيّةٍ، واختبارَ فرضيّة، وتوسيعَ المعرفة إلى سياقاتٍ جديدة. والملفت هنا هو استعمال ريك المبدئيّ للكلمة الصحيحة في الدور ٣، متبوعاً في الدور ٩ باستعمالين للكلمة غير صحيحين *rêve-matin* (مرةً بأداة التعريف المؤنّثة *la* ومرةً بأداة التعريف المذكّرة *le*). ويفترض هذا بوضوح عدم ثقته، التي يمكن مشاهدتها في توقّفه للحظة (الدور ٩، و٥٢، و٧٠) وفي الدور ٩٤ حيث يسأل شريكه إذا كانت *rêve-matin* مقبولةً أم لا. وبعد ذلك نرى انتقال ريك إلى الصيغة الصحيحة. والتغيير لم يحدث مرةً واحدة، بل يُظهر تذبذباً للأمام وللخلف بين الصيغتين الصحيحة وغير الصحيحة. ولقد رأينا ريك يولّد فرضياته (أسئلته)، بينما كانت إجابات كيم إما تأكيداً أو نفياً. والملفت هنا أن ريك يستقبل مُدخلاً ويستعمل المخْرج وسيلةً لتعلُّم الكلمة الجديدة. وقد ركّزت محاولة ريك لكتابة الكلمة في الدور ٥٦ انتباهَه على شكْله الخاص به، مما أجبره أن يختار بين الفرضيات البديلة التي كوّنها مسبقاً.

ولا تكون صيغ المتعلمين دائماً، كما ذكرنا سابقاً، مُدخلاً "جيداً" للمتعلمين الآخرين. ففي حوارٍ آخر بين نفس هذين المتعلمين (سواين ولابكين، ١٩٩٨م، ص ٣٣٣)، كان من الواضح أنهما، دون تدخُّل المدرس، بين خيارين: إما أن يفترقا دون يقينٍ عن الصيغة الصحيحة، أو أنهما سيتعاملان شيئاً غير صحيح في الفرنسية.

(١١,٣) كيم: [elle voit un] gars.

'[She sees a] guy.'

[هي ترى] شابًا.

ريك: gars, qui s' en va 'a l' 'ecole ....

'... guy who is going to school.'

'... شابًا سوف يذهب إلى المدرسة'.

كيم: qui marche vers l' 'ecole ... march.

'Who is walking towards school, walking.'

'الذي يمشي نحو المدرسة، يمشي'.

كلتا الكلمتين *marcher* (يمشي) و *s' en aller* (يمشي) موجودتان في الفرنسية، لكن في هذا السياق *marcher* غير صحيحة. وقد آثر المتعلمان الصيغة غير الصحيحة ربما بسبب، كما يفترض سواين ولابكين، أن *marcher* تشبه الاستعمال الإنجليزي أكثر، وهي التي اقترحها كيم: الشخص الذي يُنظر إليه عموماً بأن لديه خبرةً أكبر بالفرنسية. وبالتالي، فرغم أن الفصل الدراسي مكانٌ كثيراً ما يَمنح فيه التفاعلُ الحواريُّ فرصاً للمتعلّم، إلا أن تدخُّل المدرس كثيراً ما يكون ضروريًّا.

(١١,٢) معالجة المُدخل Input Processing

تشير عملية المُدخل إلى تمثيل المُدخل وتوقيته في إطارٍ تدريسيّ. فهو يتعامل، خصوصاً، مع تحويل المُدخل إلى حاصل، ويركّز بالتحديد على علاقات الشكل-المعنى (فانباتين VanPatten، ١٩٩٥م؛ فانباتين وكاديرنو Cadierno، ١٩٩٣م؛ فانباتين وسانز Sanz، ١٩٩٥م). ففي سلسلةٍ من التجارب، قدّم فانباتين وزملاؤه نموذجاً للتداخل التعليميّ الذي يعتمد بقوّة على فكرة الانتباه للشكل ودوره المهمّ في انتقال المتعلم من المدخل إلى الحاصل وأخيراً إلى المخرج. فقد قارنوا بين نموذجين تعليميّين: أحدهما يَستعمل فيه المتعلمون المدخل على أنه شكل من معالجة المخرج (تعليمات النحو التقليدي حيث تُقدّم المعلومات للمتعلمين لاستعمالها)، والآخر حيث تكون هناك محاولةٌ لتغيير الطريقة التي يُستقبل بها المُدخل ويُعالَج (التعليمات المعالَجة processing instruction) (انظر الشكلين رقمي١١,١ و١١,٢).

فبدلاً من أن تسمح لنظامٍ داخليٍّ بأن (يبدأ في أن) يتطوّر، تتركّز المحاولة على التأثير في الطريقة التي يُعالج بها المُدخل، وبالتالي في الطريقة التي يتطوّر بها النظام. وتقترح نتائج التجارب (على كلٍّ من مستوى الجملة ومتعلّقات الخطاب) تأثيراً إيجابيًّا للتعليمات المعالَجة. فالمتعلمون في مجموعة التعليمات المعالَجة كانوا

قادرين على فهم وإنتاج البنية الهدف (ضمائر المفعول المباشَرة في الإسبانية) أكثر من المتعلمين في مجموعة التعليمات التقليدية (فانباتين وكادينرو، ١٩٩٣م؛ فانباتين وسانز، ١٩٩٥م).

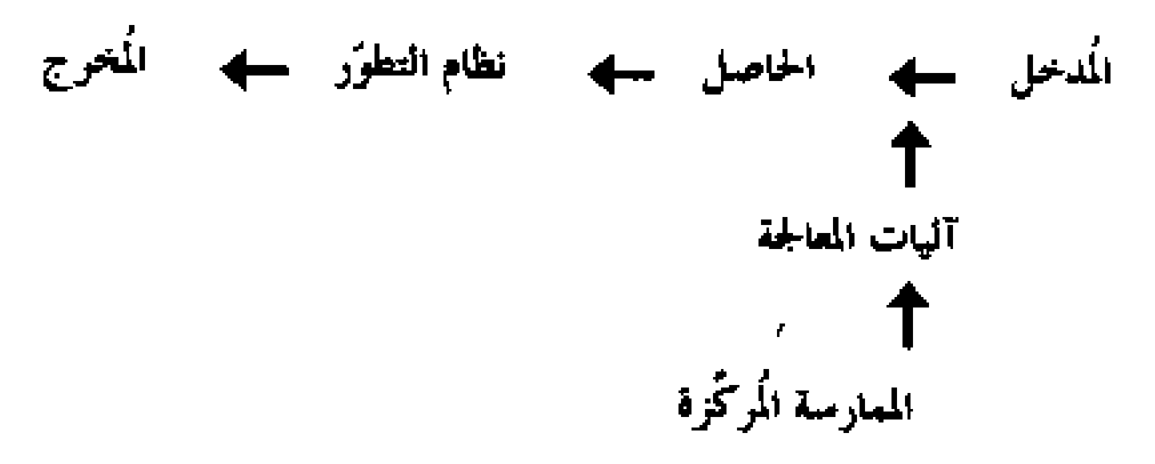
المُدخل ← الحاصل ← نظام التطوّر ← المُخرج

↑

المُمارسة المُركّزة

الشكل رقم(١١,١). التعليمات التقليدية في تعلُّم اللغات الأجنبية.

(المصدر: من
"**Explicit Instruction and Input Processing" by B. VanPatten & T. Cadierno, 1993,** ***Studies in Second Language Acquisition, 15,*** **p. 227. Copyright 1993 by** ***Studies in Second Language Acquisition***). طُبع بإذنٍ من مطابع جامعة كيمبردج.



الشكل رقم(١١,٢). التعليمات المعالَجة في تدريس اللغات الأجنبية.

(المصدر: من
"**Explicit Instruction and Input Processing" by B. VanPatten & T. Cadierno, 1993,** ***Studies in Second Language Acquisition, 15,*** **p. 227. Copyright 1993 by** ***Studies in Second Language Acquisition***). طُبع بإذنٍ من مطابع جامعة كيمبردج.

وهناك سلسلةٌ من الدراسات اهتمّت بدور معالجة المُدخل، وإن تكن بطريقةٍ مختلفة قليلاً، تُعرف بدراسات "طريق الحديقة" "garden path" أنجزها توماسيلّو Tomasello وهرّون Herron (١٩٨٨م، ١٩٨٩م). وقد جاء المُدخل هنا على شكل ترجيع مصحّح (كان التركيز على استثناءاتٍ قانونٍ عامٍ) من مصدرين: إما (أ) قبل أن يوضع تعميم خاطئ (يماثل هذا في إطار فانباتين شكل المُدخل المعالَج حيث يكون التركيز على معالجة المُدخل قبل تحويل ذلك المُدخل إلى جزءٍ من النظام الداخلي) أو (ب) بعد أن يُقاد المتعلمون من خلال "طريق الحديقة" ويُغرَوْا ليضعوا تعميماً زائداً. وقد وجد توماسيلّو وهرّون أن للترجيع المصحّح تأثيراً أكبر بعد أن يُغرَى المتعلمون لينتجوا الخطأ في مقابل أن "يتجنّبوا" الخطأ[1].

ويتّضح من هذه الدراسات أنه لا بدّ من حدوث الاستيعاب أو الفهم قبل أن نبدأ الكلام عن الحاصل والاكتساب. وهذا، بالطبع، يستدعي السؤال عن ماذا نعني بالاستيعاب، إذ يمكن للمقارنة أن تمتدّ من "عمليّةٍ تداخليّة معتمدةٍ على استقبال الأدلة" (روست Rost، ١٩٩٠م، ص ٣٣) إلى تحليلٍ تركيبيٍ مفصَّل. وبالتالي فإن كلاً من المعالجة من القمّة إلى الأسفل المعتمدة على المعرفة السابقة والأدلة (البصريّة، الشفويّة ...إلخ) السياقيّة، وكذلك المعالجة من القاعدة إلى الأعلى حيث يكون الانتباه للشكل مهمٌ؛ لهما علاقةٌ بفهم الاستيعاب. وعلى كلّ حال، من الواضح أن الاستيعاب والاكتساب ليسا مترادفين (انظر أيضاً شيروود سميث، ١٩٨٦م)، فبعض المُدخل يُفيد في المعنى، بينما يُنتفع بالبعض الآخر من المُدخل في تطوُّر النحو. ويجادل البعض هنا، على أيّ حال، بأن الأول يسبق الثاني: فالاستيعاب الدلالي هو متطلّبٌ

---

(١) ينبغي ملاحظة أن هناك انتقاداتٍ ضدّ دراسات توماسيلّو وهرّون فيما يتعلّق بكلٍّ من طريقتي البحث والتحليل (انظر مثلاً بيك وبوبانك، ١٩٩١م، وكذلك ردّ توماسيلّو وهرّون، ١٩٩١م).

سابقٌ للاستيعاب التركيبي، والاستيعاب التركيبي هو متطلَّبٌ سابقٌ للاكتساب[٢]، إلا أن أيًّا منهما لا يضمن الخطوة التالية، بمعنى أن الاستيعاب الدلالي هو ضروريٌّ للاستيعاب التركيبي، لكنه لا يضمن حدوثه.

وقد وقع سواين (١٩٩٥م) على بحثٍ لكلارك Clark وكلارك Clark (١٩٧٧م) يفترض اختلافاً بين هذين النوعين من الاستيعاب:

> يعرف المستمعون في العادة، الكثير عما سيقوله المتكلم. فهم يستطيعون أن يقوموا بتخميناتٍ لاذعة مما قد قيل ومن الموقف الموصوف. وهم أيضاً يستطيعون أن يثقوا بأن المتكلِّم سيفهم، ويتواصل، ويمنح معلوماتٍ جديدة بشكلٍ مناسب، ويتعاون معهم في العموم. ويستعمل المستمعون غالباً هذا النوع من المعلومات بثقةٍ ليختاروا بديلاً لجملةٍ ما من بين أنساقٍ متعدِّدة، وليتوقَّعوا الكلمات والعبارات، وحتى أحياناً ليتلاعبوا بالتحليل التركيبي كلِّه. (كلارك وكلارك، ١٩٧٧م، ص ٧٢).

وبافتراض صدق هذه الفكرة، فإن هذا يعني أن الاستيعاب (بالمعنى العادي للكلمة) ربما يؤدِّي هدفاً بسيطاً في مساعدة المتعلمين على فهم تركيب اللغة، الذي هو هدفٌ نهائيٌّ an ultimate goal [٣] لتعلُّم اللغة. وقد لاحظ كوك (١٩٩٦م، ص ٧٦) بشكل مشابه أن القدرة على إعادة تشفير اللغة لأجل المعنى- "معالجة اللغة

---

(٢) هل هذه هي الحال في أجزاء اللغة كلِّها؟ هذا موضع تساؤل. فقد لاحظت جاس (١٩٨٤م) مثلاً وشيلدون Sheldon وسترينج Strange (١٩٨٢م) أن إنتاج أصواتٍ معينة بشكلٍ صحيح كثيراً ما يسبق استقبال تلك الأصوات.

(٣) استُخدمت an (أداة تنكير) بدلاً من the (أداة تعريف) لأنه من الواضح أن هناك جوانب مهمّة من اللغة غير التركيب ينبغي تعلُّمها (مثل: التداوليّة، والأصوات). إلا أن التركيز على هذه الجوانب بمستوىً مفصَّلٍ من التحليل هو أيضاً متطلَّبٌ سابقٌ على اكتسابها. فليس من الكافي على سبيل المثال، في حقل التداوليّة، أن نفهم أن شخصاً ما مهذّب (يمكن فهمه على مستوى المعنى)، بل من الضروريّ أيضاً أن نفهم الوسائل التي بواسطتها يتحقّق التهذيب في الواقع (يمكن فهمه على مستوى التركيب).

للحصول على "الرسالة"" – هي ليست نفسها القدرة على فكّ الشفرة – الذي يعني تحديد طبيعة الأنظمة اللغوية المستعملة للتعبير عن المعنى أو "معالجة اللغة للحصول على "القوانين"" (ص ٧٦).

(١١,٣) التدريسيّة/الاكتسابيّة Teachability/ Learnability

في الوقت نفسه الذي ظهرت فيه دراسات ترتيب المورفيم، كان هناك تركيزٌ على ترتيب الاكتساب، وهي الفكرة التي تعني أن الاكتساب يحدث في نوعٍ ما من الترتيب الطبيعي. وكانت نتيجة هذا الاتجاه من البحث أن التدخُّل التعليميّ لا يمكن أن يغيِّر ترتيب الاكتساب الطبيعي (أو يمكن أن يغيِّره بطريقةٍ هامشيّة) (انظر لايتبون، ١٩٨٣م). وتأتي أكثر الأدلّة وضوحاً على هذا من أبحاثٍ تضمّنت بشكلٍ أساسيّ اللغة الألمانية لغةً ثانية. ويقدّم الجدول رقم(١١,٢) (بناءً على بنيمان وجونسون، ١٩٨٧م) سلسلة التطوُّر المفترض في اكتساب الأسئلة.

وكما ذكرنا في الفصل ١٠، يضع هذا النموذج توقُّعٌ قويٌّ حول تطوّر ترتيب الكلمات، مثل ذلك الموجود في المرحلة ١ حيث سيبدأ المتعلم (بعيداً عن الكلمات المنفردة و/أو الأجزاء) بالترتيب المعياريّ مثل فعل – فاعل – مفعول. ويدخل في المرحلة ٢ بعض التحرّك، لكنه تحرُّك لا يُعوّق الترتيب المعياريّ. وتتبع هذا المرحلة ٣ حيث يتزعزع فيها الترتيب المعياري. أما في المرحلة ٤، فيكون فيها التعرُّف على الفئات النحويّة. وأخيراً، يتعرّف المتعلمون في المرحلة ٥ و٦ على السلاسل الفرعيّة.

على أن النتائج القائمة على التقدّم الطبيعي داخل الفصل الدراسيّ هي نتائج مدعومة بعددٍ من الدراسات. فقد ناقش بنيمان (١٩٨٤م، ١٩٨٩م) بأنه لا يمكن تجاوز هذا المراحل الموجودة بهذا الترتيب، حتى نتيجةً للتعليمات الدراسيّة. وقد درس تطوُّر ترتيب الكلمات في الألمانية لدى ١٠ أطفالٍ إيطاليين تتراوح أعمارهم من

٧ - ٩ سنوات. وكانوا قد حصلوا كلهم على أسبوعين من التعليمات في مرحلةٍ معيّنة. وكان بعضهم في المرحلة السابقة مباشَرةً، وكان البعض الآخر في مرحلةٍ أبكر بكثير. وكانت النتيجة أن المجموعة الأولى فقط تعلّمت التعليمات المستهدفة، مما يفترض أن الأطفال الآخرين لم يستطيعوا التعلّم لأنهم لم يكونوا مستعدّين لمستوى التطوّر.

الجدول رقم(٣,١١). المراحل التطوّرية لصياغة الأسئلة في الإنجليزية.

المرحلة التطوّرية	مثال
المرحلة ١: وحدات فرديّة:	
كلمات فرديّة	What? : ماذا؟
وحدات فرديّة	What is your name? : ما اسمك؟
المرحلة ٢: فاعل – فعل – مفعول:	
ترتيب كلمات معياريّ مع تنغيم السؤال	It's a monster? : هو وحش؟
	Your cat is black? : قطّتك سوداء؟
	You have a cat? : لديك قطّة؟
	I draw a house here? : أرسم منزلاً هنا؟
المرحلة ٣: تقديم (كلمة -do / wh):	
أسئلة مباشرة مع أفعال رئيسيّة وشكلٍ ما من التقديم	Where the cats are? : أين القطط هي؟
	What the cat doing in your picture? : ماذا القطة تفعل في صورتك؟
	Do you have an animal? : هل لديك حيوان؟
	Does in this picture there is a cat? : هل في هذه الصورة هناك قطة؟
المرحلة ٤: قلب زائف: أسئلة نعم/ لا، الفعل to be:	
في أسئلة نعم/لا، يكون الفعل المساعد	Have you got a dog? : هل لديك كلب؟

المرحلة التطوّرية	مثال
أو الفعل النمطي (مثل *can / could*) في موقع بداية الجملة.	Have you drawn the cat? : هل رسمت القطة؟
في أسئلة -*wh* يغيّر الفعل *to be* والفاعل مواقعهما.	Where is the cat in your picture? : أين القطة في صورتك؟
المرحلة ٥ : الفعل المساعد Do ثانياً :	
كلمة سؤال > فعل مساعد/فعل نمطي > فاعل (فعل رئيسيّ ... إلخ).	Why (Q-word) have (auxiliary) you (subject) left home? : لماذا (كلمة سؤال) كنت (فعل مساعد) أنت (فاعل) غادرت المنزل؟
توضع الأفعال المساعدة والنمطيّة في الموقع الثاني بعد كلمات السؤال -*wh* وقبل الأفعال (تنطبق فقط في العبارات الرئيسية/الأسئلة المباشرة).	What do you have? : ماذا لديك؟ Where does your cat sit? : أين تجلس قطتك؟ What have you got in your picture? : ماذا لديك في صورتك؟
المرحلة ٦ : قلب Can، السؤال المنفي، السؤال الإثباتي tag question :	
قلب *Can* : لا يظهر قلب أسئلة -*wh* في العبارات الإتباعيّة.	Can you see what the time is? : هل يمكن أن ترى ما الوقت هو؟ Can you tell me where the cat is? : هل يمكن أن تخبرني أين القطة هي؟
الأسئلة المنفية : توضع أداة النفي *do*/ الفعل المساعد قبل الفاعل.	Doesn't your cat look black? : أليست قطتك سوداء؟ Haven't you seen a dog? : ألم تر كلباً؟
السؤال الإثباتي : يُلحق فعل مساعد وضمير بنهاية عبارة رئيسيّة.	It's on the wall, isn't it? : هي على الجدار، أليس كذلك؟

المصدر من:

Stepping up the pace-Input, interaction and interlanguage development: An empirical study of questions in ESL. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Sydney, Australia by A. Mackey, 1995. طُبع بإذن

تَذكّر من الفصل ١٠ أن دراستي ماكي (١٩٩٥م، ١٩٩٩م) أُجريت لتحديد المدى الذي يمكن أن يغيِّر فيه التفاعلُ الحواريُّ تقدُّمَ تطوّر اكتساب الأسئلة. وقد كانت هناك في بحثها علاقاتٌ إيجابيّة بين التفاعل والتطوّر حيث انتقل المتعلمون، الذين كانوا في مجموعة التفاعل المعتمد على البنية، في طريق التطوُّر أسرع من المتعلمين الذين لم يكونوا في تلك المجموعة. وكما لاحظت فقد كان التفاعل قادراً على "زيادة سرعة" التطوُّر، لكنه لم يكن قادراً على دفع المتعلمين أعلى من مرحلة التطوّر التي يمرّون بها. وبمعنىً آخر لم يكن في الإمكان تجاهل مراحل التطوّر. لقد كانت هناك قيودٌ على التعلّم حتى إن التفاعل التعليميّ ربما لا يكون ناجحاً في تغيير ترتيب الاكتساب.

ويبرز هنا التساؤل حول لماذا ينبغي لصياغة الأسئلة أن تكون خاضعةً لنوع القيود التي شوهدت في هذا النموذج. ومن التعليلات التي ذُكرت للإجابة عن هذا التساؤل ذلك الذي جاء به كلاهسن Clahsen (١٩٨٤م)، حيث لاحظ أن هناك ثلاث آليّات تقيِّد الانتقال من مرحلةٍ واحدة إلى المرحلة التالية:

١ - إستراتيجية الترتيب المعياري: وتتنبأ هذه بأن الاستراتيجيات التي تفصل الوحدات اللغوية تتطلّب طاقةَ معالجةٍ أكبر من الاستراتيجيات التي تضمّن تطابقاً مباشراً على أوتار السطح. فالمتعلمون المبتدئون مثلاً يستعملون عموماً ترتيب كلماتٍ رئيسيٍّ وحيد (في الإنجليزية مثلاً: فاعل - فعل - مفعول)، ولا تعوق العناصر هذا الترتيب.

٢ - إستراتيجية الابتداء/الانتهاء: عندما يحدث الانتقال، فإن العناصر ستتحرك إلى موقع البداية و/أو النهاية بدلاً من أن تنتقل إلى مكانٍ ما في وسط الجملة. وهذا يساعد في كلٍّ من المعالجة والتذكُّر، مؤيِّداً نتائجَ الأبحاث التي تعطي أهميةً للموقعين الأول والأخير من الجملة.

٣- إستراتيجية العبارات الإتباعية: إن الانتقال في العبارات الإتباعية عادةً ما يُتجنَّب. ففي العموم تُعالَج العبارات الإتباعية بشكلٍ مختلف لأن على المرء أن يحتفظ بالمادة في الذاكرة دون تحليلٍ دلاليٍّ كامل. وعندما يحدث تعلُّم الانتقال، فإنه يحدث في العبارات الرئيسيّة قبل أن يحدث في العبارات الإتباعية.

وتُستعمل استراتيجيات المعالجة هذه، التي تتعامل مع الانتقال، للتعليل لترتيب اكتساب الأسئلة، التي بالطبع تتطلّب الانتقال.

لقد تطرقنا في الفصل ٦ إلى اكتساب العبارات الموصولة موضّحين أن هناك ترتيباً متوقّعاً للاكتساب. ولقد كانت الصورة هناك مختلفةً قليلاً عن اكتساب الأسئلة. فالتعليمات حول العبارات الموصولة سمحت باعتراض الترتيب الطبيعي، بمعنى أن المراحل المتأخّرة يمكن أن تُتعلّم من خلال التعليمات. إلا أن التعليمات كانت متشابهة في أنه لم يُسمح بوجود فراغٍ بين تلك المراحل. فالترتيب الطبيعي "يملأ" المراحل المفقودة. بكلماتٍ أخرى، إن سلسلة الترتيب الطبيعي، بما يتعلّق بالأسئلة، يمكن أن تُسرَّع من خلال التعليمات.

(١١,٤) التركيز على الصيغة Focus on Form

لقد تطرّقنا خلال هذا الكتاب (وخاصةً في الفصل ١٠) إلى مفهوم الانتباه. والغامض في هذه الفكرة هو مفهوم التركيز على الصيغة[٤]. فقد ميَّز لونج (١٩٩١م) بين التركيز على *الصيغة* focus on *form* والتركيز على *الصيغ* focus on *forms*. فيشير الأخير إلى طرق التدريس المبكّرة حيث كان مبدأ التنظيم الرئيسيّ لفصول اللغة هو

(٤) إننا لا نقصد في هذا النقاش حول التركيز على الصيغة إلى تطبيق مفهوم أن اللغة هي الجانب الوحيد الذي يُركَّز عليه. ولقد افترض مكنيل، كاسيل Cassell، ومكّولوف McCullough (١٩٩٤م) أننا نمنح انتباهاً أيضاً إلى الاتصال من خلال الإشارة وتُدخل المعلومات الإشاريّة مع المعلومات اللفظية. وإننا ممتنون لإيلزبيث هاوج Elizabeth Hauge لإرشادنا إلى هذا المرجع.

تكريس عناصر لغة الفرد (مثل: نهايات الجمع، والمبني للمجهول)، بينما يشير الأول إلى الحاجة إلى نشاط يركّز على المعنى حين يكون الانتباه للصيغة معزولاً. وكما قرّر لونج (١٩٩١م، ص ٤٥-٤٦)، فإن التركيز على الصيغة "يلفت انتباه الطلاب ظاهريًّا إلى العناصر اللغوية كلما ظهرت صدفةً في الدروس التي يكون التركيز فيها على المعنى أو الاتصال". وهذا شبيهٌ بما أشار إليه شيروود سميث (١٩٩١م، ١٩٩٣م) بأنه مُدخلٌ معزَّز؛ أي المُدخل الذي يمكن أن يعزِّزه مصدرٌ خارجيّ (المدرس مثلاً) أو مصدرٌ داخليّ (اعتماد المتعلمين على مصادرهم الخاصة).

ودرست ويليامز (١٩٩٩م) ثمانية متعلمين في الفصل في مستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية. ووجدت أمثلةً هائلة على توليد المتعلمين للانتباه إلى الصيغة، وكذلك وجدت تنوُّعاً مهمًّا بينهم. وتفترض النتائج أن المتعلمين الذين في مستوياتٍ منخفضة من الكفاءة اللغوية غالباً لا يُعنَوْن، وبشكلٍ عفويّ، بصيغة اللغة. وهذا ليس مفاجئاً حين نعلم أن المطلب الضروريّ هو الحفاظ على الاتصال بلغةٍ ثانية، خاصةً عندما تكون المعرفة باللغة الثانية ضئيلةً أو ناقصة. وقد وجدت ويليامز أيضاً أنه عندما يكون هناك ميلٌ من المتعلمين إلى الانتباه إلى الصيغة، فإن الانتباه يُصرف عموماً إلى الكلمات عوضاً عن سماتٍ لغوية أخرى (انظر أيضاً القسم١١,١).

وهناك دراسةٌ لكلٍّ من جاس وماكي وألفارز- توريس Alvarez-Torres وفيرنانديز- كارسيا Fern'andez-Carc'ia (١٩٩٩م) تدعم فكرةَ أنَّ تحرير العبء المعرفيّ للتركيز على كلٍّ من الصيغة والمعنى يعطي فرصةً أكبر للتركيز على المعنى. ففي دراستهم قام المشاركون مباشرةً بحكاية مقطعٍ قصيرٍ لأغنيةٍ ممثَّلة. وقد أبدى المشاركون الذين رأوا الأغنية مراتٍ عديدة (أي الذين لم يكن عليهم أن يركّزوا على المعنى خلال المشاهدات الأخيرة)؛ تحسُّناً في القياسات العامّة للكفاية اللغوية، وفي التركيب الصرفي، وفي الكفاية المعجمية.

إن تشجيع المتعلمين على الانتباه للصيغة ربما لا يأتي دائماً طبيعيًا، وربما يتطلّب بوضوح بعض التدريب التعليمي. وتأتي الأمثلة (١١,٤ و١١,٥) من سياقٍ في فصلٍ دراسيّ حيث أشارت المدرِّسة، بصفتها جزءاً من المنهج، إلى ما سمّته "سجلات التفاعل" الخاصة بالطلاب. ومهمة سجلات التفاعل أن تدرِّب الطلاب على التفكير باستعمال لغتهم، وخصوصاً على ملاحظة الفرق بين استعمال لغتهم الثانية واستعمال المتكلمين الأصليين أو الماهرين للغة الثانية. إنها تمنح المتعلمين وسيلةً ليكونوا مستكشفين، بمعنى أنهم مسؤولون عن تجميع معلوماتهم اللغوية الخاصة بهم، وتحليل الأدلة، ووضع الفرضيات واختبارها. وهذه السجلات هي مذكرات لغوية يكتب الطلاب فيها ما يقوله المتكلمون الماهرون، وكيف يقولونه، وفي أيّ المواقف ومع مَنْ، وكيف تكون ردة فعل المتكلمين الأصليين عندما يقول متعلمٌ شيئاً ما (أل. كوهين، Al. Cohen، ١٩٩٩م). وكما قالت المدرِّسة في تعلمياتها للطلاب، فإن دور السجلات أن "تساعدك أن تلاحظ كيف تستعمل اللغة، وكيف يمكن أن تكون مختلفةً عن استعمال المتكلمين الأصليّين لها". وقد أعطت أمثلةً كثيرة على كيف يمكن للطلاب أن يتفاعلوا: من أبسط المهمات حين يَسألون عن الاتجاهات إلى إجراء حوارٍ صغيرٍ مع شخصٍ ما في البقالة. ومن فوائد سجلات التفاعل أنها تسمح للمتعلمين بتحليل لغتهم الخاصة بطريقةٍ تجعلها أكثر من أن تكون إشارة كلامٍ سريعة الزوال. فالمتعلمون يستطيعون أن يسجِّلوا كلامهم الخاصّ (بالكتابة) ويحتفظوا به حتى يأتي وقتٌ يستطيعون أن يحلِّلوه فيه بشكلٍ مناسب. وتوضِّح الأمثلة (١١,٤ و١١,٥) كيف استعمل متعلمان سجلات التفاعل ليتعلّما منها كيف يحللان تفاعلهما الخاص بهما (المعلومات اللغوية من أل. كوهين، ١٩٩٩م):

(١١،٤) كنت أتكلم عن الدراجة مع سكرتيرة في مختبر الحاسوب. عندما قالت إنها اشترت لابنها بوقاً في اليوم السابق وأنها أصبحت أمًّا تحتاج أن تنفق بعض المال على مخصّص الأطفال، أردت أن "أشارك المسؤوليّة في الاتصال". ولهذا سألت فيما إذا أحبّها أم لا. فقالت "نعم الآن في الأقلّ، لكنني غير متأكّدة بعد شهرٍ واحد. ثم تكلمتْ عن آلةٍ أخرى كانت قد اشترتها سابقاً لابنها. وقد أجبتُ ثمّ "نعم، حقًّا. أنا اشتريت دراجةً لابني قبل أسبوع. وكانت الدراجة أغلى مما اعتقدت، وذلك لأن عليها علامة حرب النجوم". ثم سألتني "هل فعلت؟ ما نوع الدراجة؟ تلك التي معها ll ... neee ... tri؟" ولم أستطع أن ألتقط الكلمة منها. وهذا وقتٌ مناسب لتستعمل "آداب السؤال"، لأنني فهمت كلّ كلامها ما عدا الجزء الأخير. وعند تلك اللحظة، استطعت أن أخمّن أنها يمكن أن تكون جزءًا من الدراجة، "أنا آسف، ديب Deb، هل قلت l? ... tr'anee ماذا كانت تلك؟" وقد حاكيتُ فقط صوتها. ثم ببعض الإشارات شرحَت، لتدريب ...ال! training eel! ... العجلات لتدريب ال لركوب كفرين كبيرين." في الواقع لم أتابع نطقها عند تلك اللحظة، لأنه لديّ صعوبةً في سماع صوت "W". وعلى كلّ حال أستطيع أن أفهم ما هي. "أوه، عجلة التدريب! حسناً ... لم أعرف الاسم. إنها عجلة تدريب. اعتقدت أنها ربما تكون "عجلات مساعدة" أو "عجلات داعمة".

(١١،٥) الجمعة السابق، في مادة الاتصال، تحدثنا عن سجلات التفاعل، ذكرتها واحدةٌ من زميلاتنا عندما ذهبت إلى السوق المركزية، سألها المحاسب إذا أرادت أن تقود أم لا. ولذا تعلمت تلك العبارة منها.

والأحد السابق، عندما ذهبت إلى السوق المركزية، كنت مستعداً لسماع ذلك مرةً أخرى وكنت متشوِّقاً له. بسبب أنني في معظم الأوقات، كنت متوتِّراً عندما سألني المحاسب بعض الأسئلة وكلُّهم تكلموا بسرعة. ولكن ليس هذه المرة، أخيراً، بعد أن غلّف المحاسب كلَّ أغراضي في كيسٍ بلاستيكيّ، سألني "هل تريد أن تقود___؟" "لا، شكراً.." قلت له. لكنني لاحظت كأنه يقول كلمةً ما بدلاً من "خارجاً out". والكلمة الأخيرة بدت كأنها "off" أو "up" أو أنني كنت مخطئاً. ولكنني تأكّدت منها في القاموس، "يقود خارجاً drive out" لها معنىً مختلف.

ويمكن أن يُرى الانتقال من الحساسية الماوراء لغوية في سجلات التفاعل داخل الفصل الدراسي في المثال الآتي الذي شاهده أحد مؤلفي هذا الكتاب:

(١١،٦) م = مدرِّسة، ط = طالب

ط: هو أخيراً نجاح. He finally success.

م: ماذا؟ What?

ط: هو أخيراً ينجح. He finally succeed.

م: ينجح. Succeeds.

ط: نعم. Yes.

بالرغم من أن الطالب لا يستلطف الجرأة الكاملة في سؤال المدرِّسة غير المباشر، إلا أنه يفهم أنها تُصحِّح الصيغة (بدلاً من الإشارة فقط إلى أنها لا تفهم، الذي ربما يَنتج عنه بشكلٍ أساسيّ تكرارٌ للجملة السابقة)، ولذلك فهو يعدِّل جملته الأصليّة تبعاً لذلك. ولكن هل يعني قوله *نعم* أيَّ شيءٍ أكثر من إنهاء الحوار؟ هذا، بالطبع، غير واضح. ويظهر هذا المثال (بالإضافة إلى الأمثلة من سجلات التفاعل نفسها) أن

التدريب الماوراء لغوي على التركيز على الصيغة يمكن أن يَنتج على شكل حساسيّةٍ اتجاه الصيغة النحوية بدلاً من الصيغة المعجمية فقط، كما يحدث في أكثر الأمثلة.

وقد لاحظت أوهتا Ohta (تحت الطبع) أن الطلاب في سياق الفصل الدراسي يقلّدون ترجيعاً مصحّحاً حتى عندما لا يكون موجّهاً لهم مباشرةً. ففي (١١,٧)، يكرِّر طالبٌ واحد (س) مقطعاً مقصوداً لزميل له في الفصل:

(١١,٧) م = مدرِّس، ك و س = طالبان

م: Kylie-san kon shumatsu hima desu ka?.

"عطلة نهاية الأسبوع هل أنت فاضية؟ كايلي".

ك: hima nai (.) hima (.): (.) hima- (.) uh:: (.) um (.) iie (..) Um.

"إم، لا، إم، أوم، لا، لا، لافاضيةٌ. (الخطأ: أداة نفي خاطئة)

م: Hima ja arimasen?

"أنتِ لستِ فاضيةً؟" (م تصحِّح الصيغة.)

ك: Oh ja arim [asen

س: [hima ja arimasen

"لست فاضيةً". (يعيد س الصيغة الصحيحة).

يعطي الطالب س أداءً هاماً عن الصيغة الصحيحة، مستعملاً الفصل الدراسي مسرحاً لإجراء التصحيح.

ومن الواضح أن التعلّم الدراسي يمكن أن يقدِّم سياقاً يُركِّز فيه على الصيغة. وهذا لا يعني أن كل الصيغ "قابلةٌ للتدريس" (انظر القسم١١,٣). فنظام أدوات التعريف/التنكير مثلاً، يبدو أنه عمليًّا غير قابلٍ للتعليمات (ربما لأن تفسير استعماله، في الأقل، دلاليٌّ، مما يستدعي عدداً من النظرات المعقّدة (انظر الفصل ٢))، بالإضافة إلى أننا رأينا في الفصلين ٧ و١٠ أنه ربما يكون من الضروري التعرّض لأنواعٍ مختلفة من

المُدخل. وقد رأينا، خصوصاً، أن هناك حدوداً لما يمكن أن تفعله الأدلة الإيجابية، وأنه ربما تكون الأدلة السلبية ضروريّة في بعض المواقف. وقد حددت دوتي وويليامز (١٩٩٨م) أربع مناطق للنظر فيها عند دراسة التركيز على الصيغة، ثنتان منها لهما علاقة بنقاشنا الحالي حول التعلُّم الدراسي: التوقيت والصيغ التي نركّز عليها.

(١١,٤,١) التوقيت Timing

بحثت هارلي (١٩٩٨م) تداخل التركيز على الصيغة المبكّر مع المتعلمين الصغار لتحديد تأثير التركيز الدراسي المبكّر على الصيغة. وكان المتعلمون في دراستها طلاب الصف ٢ في برنامج انغماس فرنسيٍّ مبكّر. وقد كان التركيز اللغوي على اكتساب الجنس في الفرنسية، الذي يمثِّل بكلمات هارلي "في جوهره جهةً تقليدية في الفرنسية" (ص ١٥٦)، إذ هناك جزءٌ قليل يتعلق بالدلالة الموجودة في هذه السمة. وتحديد الجنس مشكلةٌ متواصلة لأولئك الملتحقين ببرنامج الانغماس. وقد اُختبر المشاركون اختباراً قبليًّا في الفترة التي سبقت دورة الخمسة أسابيع التجريبية، واُختبروا اختباراً بعديًّا عند انتهاء تلك الدورة، ثم اختبروا مرةً أخرى عندما مرت ستة أشهر بعد ذلك. وقد أظهرت النتائج أن تعليمات التركيز على الصيغة تُنتج نتائج أفضل من التركيز الخالي من التعليمات، ولكن المتعلمين لا يستغلون معرفتهم بكلماتٍ أخرى. وافترضت هارلي أن "التجربة كانت أكثر نجاحاً في استكشاف 'تعلُّم العنصر' من 'تعلُّم النظام'" (ص ١٦٨). وعلى كلِّ حال، ففي تذكُّر المُحاكَى بعد التجربة post-experiment stimulated recalls (انظر جاس وماكي، ٢٠٠٠م لشرح لهذه التقنية)، مال الطلاب إلى أن يمثِّلوا المعرفة اللغوية الماورائية حول الجنس وحول تعميماتٍ محدَّدة. وربما يكون هذا، في الحقيقة، جزءاً من التعلُّم (أو في الأقلّ نذيراً له). بمعنىً آخر، يحتاج المرء أن يتعلّم ما ينبغي تعلُّمه قبل أن يكون قادراً على أن يصنِّف الحقائق الخاصّة بما ينبغي تعلُّمه.

وراجعت لايتبون (١٩٩٨م) عدداً من الدراسات التي تطرّقت إلى قضايا التوقيت. وقد حذّرت بالخصوص الباحثين/المدرّسين بألا يأخذوا فكرةَ النتائج التطوّريّة من خلال السياق التدريسيّ بجديّة بالغة. بكلماتٍ أخرى، حتى لو كان المُدخل في مراحل أعلى بشكلٍ لافت من مستوى المتعلم الحاليّ، بحيث لا يقود إلى التعلّم؛ فإنه لن يُحدث أذىً للمتعلّم. إلا أنه من الضروري هنا أن يعرف المدرّسون بعض التنبّؤات لما سيكون المتعلمون قادرين، أو غير قادرين، على أن يحصلوا عليه من درسٍ يحتوي مُدخلاً في مراحل أعلى كثيراً من مستوياتهم (انظر أيضاً القسم ١١,٦).

لقد أجرت لايتبون بحثها الخاص (لايتبون وسبادا، ١٩٩٣م) على متعلمين كانوا بالضرورة في مراحل مبكّرة من نموذج بينمان الذي نوقش في القسم(١١,٣). وباتباع تعليماتٍ حول الأسئلة تلقّوها في مراحل أبكر، كان المتعلمون قادرين على أن يُنتجوا أسئلةً مثل *Where is the dog? أين الكلب؟* و*Where is the shoe? أين الحذاء؟*، بالإضافة إلى أسئلةٍ أكثر تعقيداً مثل *How do you say tâches in English? كيف تقول tâches* في الإنجليزية؟ وعلى كلّ حال، وكما أشار سبادا ولايتبون، ربما يكون هذا النوع من الأسئلة أعلى قليلاً من بدائل أخرى ممكنة يصاحبها فهمٌ بسيط للتركيب الذي يبطّنها. بمعنىً آخر، تميل هذه إلى أن تكون قطعاً غير محلّلة، إذ كانت هذه الصيغ، على كلّ حال، حاضرةً مع ذلك، وربما كانت مفيدةً بعد ذلك في أن تكون مُدخلاً إضافيًا في أنظمة المتعلمين الناشئة. وبالتالي فلم تكن حقيقة أنها اُستعملت في صيغةٍ ما، رغم أنها لم تُكتسَب بالكامل، حقيقةً واضحة. بل على العكس، إذ إنها صلُحت بعد ذلك في أن تكون مساعدةً على التعلّم المستقبلي.

(١١,٤,٢) صيغٌ للتركيز عليها Forms to Focus On

من الواضح أن المرء لا يستطيع أن يستعمل تعليمات التركيز على الصيغة مع كل الأبنية النحوية. فبعض الأبنية، مثلاً، معقّدةٌ جداً، تتضمّن انتقالاً مما يجعلها غير

واضحةٍ أبداً فيما يمكن التركيز عليه. فقد بحث ويليامز وإيفانز Evans (١٩٩٨م) تأثير التركيز على الصيغة على بنيتين اثنتين: (أ) الصفات المصدريّة participial adjectives للأفعال الانفعاليّة emotive verbs (*I am boring أنا مُمِلّ* في مقابل *I am bored أنا مالٌ*) و(ب) المبني للمجهول (*The dog was chased by the cat الكلب لوحق من القطة*). وقد أُستعملت الصفات المصدريّة من المتعلمين في هذه الدراسة بشكلٍ غير صحيح (مثلاً: *My trip to Niagara Falls was really excited رحلتي إلى نيجارا فولز كانت مستمتعة*)، بينما استعمل المبني للمجهول نادراً. وقد اشتركت ثلاث مجموعات من المتعلمين في هذه الدراسة: المجموعة الأولى حصلت على تعليماتٍ صريحة وترجيع، والمجموعة الثانية حصلت على المُدخل فقط، أما المجموعة الثالثة فكانت تمثّل مجموعةً ضابطة. وأظهرت النتائج فيما يتعلّق بالصفات المصدريّة أن المجموعة التي حصلت على تعليماتٍ صريحة وترجيع تفوّقت على المجموعتين الأخريين. وأما فيما يتعلّق بالمبني للمجهول، فقد كانت النتائج أكثر تعقيداً، مُظهرةً دعماً جزئيًا فقط للنظرية التي تقول بأن المجموعتين التجريبيّتين سوف تتفوّقان على المجموعة الضابطة، وأنه سيكون هناك فرقٌ بين المجموعتين التجريبيّتين. وقد افترضت هذه الدراسة بعمومها أن "استعداد" المتعلمين يساهم في مقدرتهم على التركيز على المعلومات الجديدة والحصول عليها بالتالي. والنتيجة الثانية هي أنّ التراكيب لا تُبتدع كلُّها وفقاً لنوع المُدخل. فقد لاحظ المتعلمون سابقاً، فيما يتعلّق بالصفات المصدرية، الصيغةَ من المُدخل، كما دلّ عليه استعمالهم للصيغة وإن يكن بطريقةٍ غير صحيحة. فالتعليمات الصريحة هنا كانت أكثر فائدةً من توفير المُدخل وحده، كما كان هناك فرقٌ صغير، فيما يتعلّق بالمبني للمجهول، بين المجموعتين التجريبيّتين. فكلُّ وسيلةٍ لتوضيح الصيغة (فيضَان المُدخل أو التعليمات) لها التأثير نفسه وبالتساوي في تحفيز الملاحظة.

وعموماً يحتاج المرء، بالتالي، أن ينظر بتأنٍّ إلى ما يُعدّ هدفاً للتركيز عليه، وكيف يربط تلك المعلومات بحالة المعرفة الفردية للمتعلم بأفضل طريقة، وبالوسيلة التي يُركّز فيها على صيغةٍ ما.

(١١,٥) فرادة التعليمات Uniqueness of Instruction

يمكن أن يكون للتعليمات صداها الفريد. وسنقدّم، في هذا القسم، مثالين ربما تُنتج فيهما التعليمات (أو نقص التعليمات) نتائجَ فريدة. فقد قارن بافيسي Pavesi (١٩٨٦م) بشكلٍ خاصّ متعلمين طبيعيّين بمتعلمين دراسيّين في اكتسابهم للعبارات الموصولة (انظر الفصل ٦). وكان كلّ المتعلمين متكلمين بالإيطالية يتعلمون الإنجليزية. وكان هناك ٤٨ متعلماً دراسيًّا و٣٨ متعلماً طبيعيًّا. وكان المتعلمون الدراسيون طلاب مدرسةٍ ثانوية (أعمارهم من ١٤–١٨) درسوا الإنجليزية لمدة أربع سنوات في المعدَّل. ولم يكن لديهم فعليًّا أيّ تعرُّضٍ رسميٍّ للإنجليزية. وكانت التعليمات التي تلقوها أساسها النحو، كما أنهم حصلوا على مُدخلٍ مكتوبٍ مكثّفٍ. أما المجموعة الثانية فتكوّنت من ٣٨ عاملاً إيطاليًّا يعيشون في أدنبرة Edinburgh ويعملون في أعمالٍ خدميّة (نادلون مثلاً)، وتراوحت أعمارهم من ١٩ - ٥٠ سنةً، وكانوا قد أقاموا في المملكة المتحدة لمدةٍ ستة سنوات في المعدّل (تتراوح من ٣ أشهر إلى ٢٥ سنة). وكان تعرُّضهم للإنجليزية تقريباً غير رسميّ إلى حدٍّ بعيد، مع وجود قليلٍ من التعليمات الرسميّة إذا كان هناك أيٌّ منها. وكانت محصّلة الدراسة أن نتائج هؤلاء المتعلمين تدعم المكتشفات التي نوقشت سابقاً في أماكن أخرى في هذا الكتاب من أنّ التعلُّم ينشأ من التركيب غير الموسوم (مثل عبارة الفاعل الموصولة) إلى التركيب الموسوم (مثل عبارة أفعل التفضيل الموصولة). أما سياق التعلّم فلم يؤثّر في ترتيب هذا الاكتساب. إلا أنه لوحظ فرقٌ في عدد أنواع العبارات الموصولة الموسومة المستعملة، حيث وجد أن المجموعة المدرسيّة

تستعملها بشكلٍ أكثر. بالإضافة إلى أن المجموعة غير المدرسيّة إستعملت عدداً أكبر من صيغ الأسماء (*Number five is the boy who the dog is biting the boy* *رقم خمسة هو الولد الذي الكلب يعضُّ الولد*) من المجموعة المدرسيّة، بينما إستعملت المجموعة المدرسيّة صيغ الضمائر بشكلٍ أكثر (*Number five is the boy who the dog is biting him* *رقم خمسة هو الولد الذي الكلب يعضُّه*). فيبدو، بالتالي، أن سياق الفصل الدراسي يمكن أن يَمنح غنىً لا تستطيع أن تمنحه البيئة غير المدرسيّة. إلا أن هناك توضيحاً مهمًّا في فهم هذه النتائج، وهو أن المجموعتين تختلفان، في الأقلّ، في جانبين مهمين: (أ) ربما ساهمت الخلفيّة التعليمية في الاستعمال الأكثر ملائمةً للإنجليزية من قبل المجموعة المدرسيّة[٥]، و(ب) كان المستوى الاقتصادي الاجتماعي للمجموعتين مختلفاً اختلافاً بيّناً، مما يجعلنا متوقّفين حول وضع النتائج محلّ البحث وكأنها قائمةٌ بشكلٍ كامل على سياق التعلّم فقط.

ويأتي المثال الثاني على قرادة التعليمات من بحثٍ للايتبون (١٩٨٣م). فقد لاحظت أن المتعلمين الفرنسيين للإنجليزية يميلون للوقوع في عددٍ كبير من الأخطاء الناتجة من الإفراط في الاستعمال. وناقشنا في الفصل ٨ مفهوم التعلّم بشكل-U. ففي ذلك المثال تعرُّض الأطفال لصيغة *ing*- (المستمرّ) وربطوا تلك الصيغة بالزمن الحاضر في الفرنسية، ومن ثمّ أفرطوا في تعميم استعماله المناسب. وقد استمرّ الإفراط في الاستعمال حتى عندما كان هناك تعرُّضٌ قليل للصيغة في المُدخل.

وعلى ذلك فالتعلّم المدرسي ربما يُنتج بوضوح استنتاجاتٍ غير مناسبة تُستخلص من المتعلمين، وذلك تحديداً بسبب أن المُدخل فقيرٌ في الغالب، وبسبب أن التركيز على صيغ معيّنة هو في الواقع اختياريّ.

---

(٥) أورد كيتان (١٩٧٥م) أنه عند المقارنة بين كاتبٍ مُتمكّن (في هذه الحال: فيلسوف) وكتّاب صحفٍ شعبيّة، كانت هناك، لدى الأول، كميّةٌ أكبر من استعمال الموقع المنخفض في العبارات الموصولة.

(١١,٦) خاتمة Conclusion

لقد ألقينا نظرةً، في هذا الفصل، على التعلّم المدرسي للغة الثانية مع النظر نحو فهم كيف يختلف أو يتفق التعلّم داخل الفصل الدراسي عنه خارجه. وقد نظرنا، في هذا القسم الأخير، باختصار إلى كيف يُغني فهم اكتساب اللغة الثانية الممارساتِ داخل الفصل الدراسي. وبالرغم من أن كثيراً من الأبحاث أُجريت في هذا الموضوع (انظر جاس، ١٩٧٩م)، إلا أننا نظرنا إليها من وجهة نظر مختلفة قليلاً عن لايتبون (١٩٨٥م). ففي مقال عنوانه "خَلْق التوقُّعات" "Great expectations"، وضعت لايتبون نقطة مهمة تقول إن إحدى الطرق التي يمكن للبحث في اللغة الثانية أن يساهم بها في ممارسةٍ ناجحةٍ داخل الفصل الدراسي هي من خلال *التوقُّعات* التي لدى المدرِّسين عما يمكن أن يحصل عليه المتعلمون، وما لا يمكن أن يحصلوا عليه، نتيجةً للتعليمات. فقد ناقشنا، مثلاً، دور التفاعل (الفصل ١٠) على أنه أداةٌ رئيسيّة للتعلُّم. فيمكن أن تخدم التعليمات الصريحة بصفتها مقدِّمةً للمعلومات عن صيغةٍ ما، بدلاً من أن تكون هي لحظة التعلُّم. وباختصار، رغم أن التعليمات، بلا شكّ، هي عاملٌ مساعدٌ في التعلّم (أو، في بعض الأمثلة، معوِّق)، فمن الضروريّ أن نفهم كيف تُكتسب اللغات الثانية عموماً، إذا كنا قادرين على فهم كيف تُكتسب تلك اللغات الثانية في سياقٍ معيّن.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Focus on form in classroom second language acquisition. Catherine Doughty & Jessica Williams. Cambridge University Press (1998).

Instructed second language acquisition. Rod Ellis. Basil Blackwell (1990).

Second language acquisition and language pedagogy. Rod Ellis. Multilingual Matters (1992).

Second language classroom research: Issues and opportunities. Jacquelyn Schachter & Susan Gass. Lawrence Erlbaum Associates (1996).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

١ – ما العلاقة التي تراها بين اكتساب اللغة الثانية وتدريس اللغة الثانية؟ كيف يختلفان؟ كيف يمكن أن يؤثِّرا في بعضهما، وكيف يمكن لدراسة أحدهما أن تؤثِّر في دراسة أو ممارسات الآخر؟ اربط إجاباتك بموقفٍ تعلميٍّ معيّن. وتأمل، عند التفكير في

العلاقة، فيما إذا كانت كلّ جوانب اكتساب اللغة الثانية ترتبط (أو ينبغي أن تكون قابلةً للارتباط) بالممارسة داخل الفصل الدراسي أم لا.

٢- أحد الأسباب التي تجعل الناس مهتمّين بحقل اكتساب اللغة الثانية هو اهتمامهم الحاضر أو المستقبلي بتدريس اللغة. ولقد تعاملنا في الفصل ٧ مع مبدأ الجزئيّة. ما بعض تطبيقات هذا المبدأ على تدريس اللغة؟ أكمل، في مجموعات، واحدةً من الجملتين الآتيتين:

أ) إذا كنت مدرّس لغة، فمن الأفضل أن تعرف مبدأ الجزئيّة بسبب ______.

ب) إذا كنت مدرّس لغة، فلن يكون هناك أيّ فرقٍ بين أن تعرف مبدأ الجزئيّة أو لا تعرفه بسبب______.

ربما تريد، في إجابتك، أن تنظر في الفرق بين أن تكون قادراً على وضع اسم للظاهرة وفهم تأثيرات مبدأ الجزئيّة.

٣- لقد وصفنا في الفصل ٨ نظرة كراشن حول وظيفة المراقبة، وكيف يمكن أن "تقف في طريقك" بسبب تركيزها على الصيغة. هل يعني هذا أنه ينبغي ألا يكون هناك تركيزٌ على الصيغة في فصول اللغة، وأنه، نتيجةً لذلك، ينبغي على المدرسين أن يقدّموا فقط مُدخلاً منظّماً تنظيماً جيداً؟ متى يمكن أن تكون تعليمات النحو (أيّ: تعليمات التركيز على الصيغ) مناسبةً أو ضرورية؟

٤- هل كلُّ التراكيب قابلةٌ بالتساوي للتركيز على الصيغة؟ لماذا نعم ولماذا لا؟ هل يمكن أن تعطي أمثلةً من خبرتك الخاصة في التدريس/التعلّم، على حالاتٍ لا يمكن فيها أن "تكتشف" الجواب الصحيح المناسب؟

٥- تأمل مفهوم الدليل السلبي. متى تعتقد أن الدليل السلبي يمكن أن يكون ضروريًا للتعلّم؟ (ربما تريد أن تربط هذا السؤال بإجابتك عن القضية ٤).

٦- يحذف الطلاب عادةً، مفاجئين مدرسي اللغة الإنجليزية، علامة المفرد الغائب s- حتى في مستوياتٍ متقدّمة من الكفاءة اللغوية. بالنظر إلى ما تعرفه عن الترتيب الطبيعي في اكتساب اللغة الثانية، كيف تفسِّر هذه الظاهرة؟

الفصل الثاني عشر

المؤثّرات غير اللغوية
NON-LANGUAGE INFLUENCES

إن من أكثر المسلّمات انتشاراً حول تعلُّم اللغات الثانية هي أن بعض الأفراد أكثر نجاحاً في تعلُّم اللغةِ الثانيةِ من غيرهم. وفي هذا الفصل، سوف ننظر في بعض العوامل التي ربما تكون مسؤولةً عن هذه الفروق، مركّزين بالخصوص على العوامل غير اللغوية، مثل العمر، والقابليّة، والدافعية، والاتجاه، والمؤثّرات النفسية والاجتماعية socio-psychological influences. وبالإضافة إلى كون بعض المتعلمين أكثر نجاحاً من غيرهم، هناك أيضاً ظاهرة التحجُّر المعروفة، التي أصبحت جزءاً من دراسة اكتساب اللغات الثانية منذ منتصف القرن العشرين، حتى أصبح بإمكاننا أن نقول إن اكتساب اللغات الثانية ظهر إلى الوجود عن طريق هذه الظاهرة، وهذه هي الفكرة التي تقول إنه مهما يبذل المتعلمون من جهد، فإنهم سوف "يتوقّفون" في اللغة الثانية قبل بلوغهم الهدف المنشود. ويبدو أن ظاهرة "التوقّف" في اللغة الثانية تحدث لمعظم المتعلمين، إن لم يكن لجميعهم، حتى في المراحل المتقدّمة.[1]

---

(١) يبدو أن ظاهرة التحجُّر، التي استحوذت على كثير من الجدل دون التوصّل إلى فهم تامّ لطبيعتها في اكتساب اللغة الثانية، جعلت الباحثين المتقدّمين في حقل اكتساب اللغات الثانية الذين عملوا في إطار =

ولكن قبل أن نبدأ، لا بدّ من كلمةٍ حول عنوان الفصل "المؤثّرات غير اللغوية" في اكتساب اللغات الثانية. ففي معظم أدبيات اكتساب اللغات الثانية، كان موضوع هذا الفصل يوصف بأنه *الفروق الفردية* *individual differences*. والمصطلح الأخير هو في رأينا مصطلحٌ مضلِّلٌ نوعاً ما، لأن كلّ العوامل التي تؤثّر في تعلُّم اللغات الثانية لا يمكن أن تلاحظ إلا في تقدُّم الأفراد. وعلى كلّ حال، فالعوامل التي ستُناقش هنا ليست بالضرورة فرديةً. وفي الحقيقة، ربما تكون الخلفيات الاجتماعية والمجتمعيّة هي المهمة، كما سنرى. فحتى معايير القابليّة، التي تبدو الأكثر فرديّةً، ترتبط غالباً بفروقٍ مجتمعيّة، حيث يحرز الأفراد الذين يأتون من خلفيّاتٍ متميِّزة بصفةٍ عامّة درجاتٍ أعلى في معايير القابليّة.

(١٢,١) حقول البحث التقليدية Research Traditions

لم يكن لدور العوامل غير اللغوية في تعلّم اللغات الثانية تأثيرٌ على اكتساب اللغات الثانية مثلما كان للبحث القائم على اللسانيات، وعلم النفس، واللسانيات النفسية. وكي نفهم كيف أن حقول البحث التقليدية التي تدرس عوامل مثل القابلية، والاتجاه، والدافعيّة؛ ترتبط بالحقل العام لاكتساب اللغات الثانية، فإنه من الضروريّ أن ننظر في الأهداف العامّة لتلك العوامل التي استحوذت على البحث في اكتساب اللغات الثانية.

(١٢,١,١) اللسانيات Linguistics

كانت الأبحاث في علم اللسانيات تميل إلى عدم تشجيع البحث في فروق القابليّة في تعلّم لغةٍ ثانية. ولا يعني هذا أن هناك عناوين صريحة في اللسانيات النظريّة تفيد بعدم وجود فروقٍ في القابليّة في تعلُّم اللغات الثانية، فالتأثير أدقّ من ذلك.

= التحليل التقابلي (مثل: برير Briere، ١٩٦٦م، ١٩٦٨م؛ نمسر، ١٩٦١م؛ سلينكر، ١٩٦٦م) يفترضون أنظمةً لغويةً متوسِّطةً لا تُظهر دائماً تغيراً محسوساً. وقد كان يُعتقد أن هذه الأنظمة 'متوسِّطة' بين اللغة الأصلية واللغة الهدف، ولكنها مختلفةٌ عنهما في الوقت نفسه، وهي ما أطلق عليها نمسر مصطلح النظام "التقريبي" 'approximative' system.

إن *القدرة*، بصفتها شأناً رئيسيًّا للسانيات الحديثة، تركّز على ما يعرفه المتكلمون، بدلاً ممّا يفعلونه واقعيًّا في مناسبة معينة (الأداء). والعامل الأول الذي ينبغي الإشارة إليه هو أن التركيز على القدرة أدى إلى تقلّص التقارير حول الفروق في المقدرة في اللغات الطبيعية إلى أبعد الحدود. وليس من الواضح على أيّ حال إذا ما كانت القدرة التي يحاول علماء اللسانيات اكتشاف كنهها مشتركةً بين كلّ المتكلمين الأصليين بلغةٍ ما. فتشومسكي يفترض، في نقاشاتٍ عديدة (مثلاً ١٩٩٥م)، معنىً مشتركاً أدنويًّا للقدرة، أيّ أن جميع الناطقين الأصليين باللغة يشتركون في القدرة ذاتها. ومن ناحيةٍ أخرى، تعتمد طرق البحث على افتراض وجود المتكلم المستمع المثاليّ، ولكن قدرة الشخص المثاليّ ربما تختلف عن قدرة معظم المتكلمين. وقد أُهملت قضية القدرة بشكلٍ كبير فيما بعد، إذ أشار بعض معارضي تشومسكي الأوائل إلى أن كثيراً من المتكلمين العاديّين لا يملكون الأحكام النحوية نفسها التي وردت في الأدبيات اللسانية (انظر هيل Hill، ١٩٦١م). (تذكّر من الفصل ٢ أن الأحكام حول نحويّة الجمل كانت المصدر الرئيسيّ للمعلومات اللغوية عن المعرفة اللغوية/القدرة). إلا أن اللسانيين لم يعالجوا هذه الآراء بجديّة في ذلك الوقت. وبدلاً من القول إن هؤلاء كانوا أقلّ قدرةً في اللغة، كان الجواب أنهم كانوا أقلّ قدرةً على القطع بالأحكام النحويّة. ولذا رأى علماء اللسانيات أن اكتشافات هيل وغيرها لا علاقة لها بالنظرية النحويّة؛ لأن هذه النتائج تتعلّق بالأداء وليس بما يعرفه الفرد عن لغته.

وخدمةً لأهداف هذا الفصل، من المهمّ أن نعرف أن بعض الأفراد يجيدون مهاراتٍ لغوية معيّنة أكثر من غيرهم. فبعضهم، مثلاً، أفضل كثيراً في حكاية القصص من غيرهم. والافتراض في اللسانيات العامّة هو أن هذه المهارات لا تمثّل سوى ما يستطيع المرء أن يفعله باللغة، وليس ما يعرفه المرء عن اللغة. وبسبب الاعتقاد بأن كلّ الأطفال الطبيعيين يتعلمون اللغة بالطريقة نفسها تقريباً، وفي الفترة الزمنية ذاتها، وبسبب

التساوي بين اللغات في الجهد المطلوب لتعلُّمها (أيّ أن تعلُّم الصينية ليس أصعب من تعلُّم الهوسا مثلاً)، فإن الحديث عن القابلية لا يشكِّل جزءاً من دراسة اللسانيات العامّة.

وقد أثّرت أيضاً ردّة الفعل السلبية المباشرة لدى اللسانيّين نحو الفروق في القدرات اللغوية في اللغة الأصليّة على علماء اكتساب اللغات الثانية الذين تدرّبوا في اللسانيات، إذ التزموا بالرأي التقليديّ السائد في اللسانيات بأن الفروق في القدرات اللغوية ليست مهمّةً في اللغات الأصليّة. ولم يكن هناك، بالتالي، توجُّهٌ نحو البحث في هذه الفروق في تعلّم اللغات الثانية. هذا من جهة، ومن جهةٍ أخرى، يواجه علماء اكتساب اللغة الثانية السؤال الآتي: إذا كانت هناك فروقٌ في القدرة على تعلُّم لغةٍ ثانية، فكيف ظهرت هذه الفروق؟ وإذا كانت هذه الفروق نابعةً من قدرة الفرد اللغوية الفطريّة، فلماذا إذن لم تؤثّر في تعلّم اللغات الأصلية؟

(١٢,١,٢) علم النفس Psychology

لقد تطرّقنا في الفصل ٨ إلى بعض المؤثّرات الرئيسية في اكتساب اللغات الثانية من علم النفس. ومن الواضح أن قضايا الاتجاه والدافعيّة لم تناسب تلك الفئة، كما فعلت سابقاً في دراسة علم النفس. وكما لاحظ سورنتينو Sorrentino وهيجنز Higgins، (١٩٨٦م، ص ٤) بأن "الدافعيّة والمعرفة كانتا تعدّان في تاريخ علم النفس في أمريكا الشمالية المبكّر؛ عاملين مهمّين. ويمكن عزو صعود النظرية السلوكيّة في علم النفس الأمريكي الشماليّ إلى هذا السبب، إذ ازدهرت، في ذلك الوقت، آراءٌ متعدّدة تربط الدافعية والمعرفة، أو إحداهما، بالسلوك".

وقد أبعدت السلوكيّة كلاًّ من المعرفة والدافعية. وبالرغم من أن علم النفس المعرفي أتى أخيراً ليحتلّ مكاناً مهمًّا في حقل علم النفس، إلا أنه أيضاً لم يكن له دورٌ في التأثير على الدافعيّة، في الأقلّ منذ البداية. ومن نتائج هذا أن الباحثين الذين تدرّبوا في تقاليد علم النفس المعرفي لم يكونوا ليتّجهوا نحو البحث عن دورٍ مهمٍّ للدافعيّة في حقل اكتساب اللغات الثانية.

(١٢,١,٣) اللسانيات النفسية Psycholinguistics

إن اللسانيات النفسية، بوجود جذورٍ لها في كلٍّ من علم النفس واللسانيات، مرتبطة خصوصاً بالبحث في اكتساب اللغات الثانية. واعترف سورّنتينو وهيجنز، في مقدّمة اختياراتهما التي تطرّقت إلى أهمية الدافعيّة، بأنه "كان للدافعية مكانٌ صغير في [اللسانيات النفسية]" (سورّنتينو وهيجنز، ١٩٨٦م، ص ٥). كما أشارا بقوّةٍ إلى أن هذه تظلُّ هي الحال في اللسانيات النفسية.

ولنلخّص ما سبق حتى هذه النقطة، قادت تقاليد اللسانيات إلى إهمال القابليّة في تفسير السلوك اللغوي. كما قادت تقاليد علم النفس المعرفي إلى إهمال الاتجاهات والدافعيّة. وبالتالي فليس من المفاجئ أن الباحثين في اكتساب اللغات الثانية، الذين تأثّروا بهذا العلم أكثر من تأثّرهم بتقاليد البحث في الحقلين السابقين، اتجهوا للبحث عن العوامل المعرفية عند تفسير النجاحات المختلفة في تعلُّم اللغات الثانية، عوضاً عن البحث في القابلية أو الدافعية.

(١٢,٢) المسافة الاجتماعية Social Distance

هناك أمثلةٌ عديدة لا يشعر فيها متعلم اللغات الثانية بأيّ ألفةٍ مع مجتمع اللغة الهدف. وفي هذه الأمثلة يضع المتعلمون مسافةً نفسيّة ومسافةً اجتماعية بينهم وبين المتكلمين في مجتمع اللغة الثانية. والنتيجة المباشَرة عن هذا الوضع كميّةٌ ناقصةٌ من المُدخل. إن الشعور بأهمية المسافة الاجتماعية (الجماعيّة) والمسافة النفسية (الفرديّة) يشكّل أساس نموذج التثاقف لسكيومان (١٩٧٨م أ، ١٩٧٨م ب). ووفقاً لما هو محسوسٌ في هذا النموذج، يمثّل التثاقف (المكوَّن من المتغيِّرات العاطفيّة والاجتماعيّة) المتغيِّر السببيّ لاكتساب اللغات الثانية، أيّ: إذا تثاقف المتعلمون، فإنهم سوف يتعلمون؛ وإذا لم يتثاقف المتعلمون، فإنهم لن يتعلموا. فالتثاقف، بالتالي، ينشئ سلسلةً من التفاعلات تتضمّن التواصل في وسطها، ويمثّل الاكتساب مُخرجاً لها.

وأحد المتغيّرات الاجتماعية في هذا النموذج الذي يحتاج إلى البحث هو المدى الذي تسيطر فيه مجموعةٌ ما على أخرى. ويمكن للمرء أن يفكّر في مواقف تكون مجموعة اللغة الثانية هي المسيطرة (الاستعمار مثلاً)، أو تكون مجموعة اللغة الأولى هي المسيطرة (الهجرة مثلاً). فحدوث التعلّم، في الحال الأولى، يكون أقلّ احتمالاً.[٢] وهناك موقفٌ اجتماعيٌّ آخر ينبغي النظر فيه يتمثّل في المدى الذي تندمج فيه مجموعةٌ ما في المجتمع. ففي معظم المجتمعات المهاجرة، في الأقلّ في الولايات المتحدة، كان هناك تقريباً استيعابٌ كامل لهم، ويحدث عادةً، في مثل هذه المواقف، مستوىً عالٍ من التعلّم. ولكن في مجتمعات أخرى، يكون هناك تركيزٌ على المحافظة على أسلوب الحياة الخاصة وعلى اللغة. وتُؤدّي هذه المواقف إلى إدخال المرء أطفاله في مدرسةٍ تعلمهم اللغة الأصلية. ونتيجةً لكون التواصل أقلّ، فمن المتوقّع أن يكون التعلّم أقلّ.

وهناك أيضاً عوامل عاطفيّة لا بدّ من الاهتمام بها، مثل الصدمة اللغوية language shock (اكتشاف أنك يجب أن تبدو مُضحِكاً للمتكلمين باللغة الهدف)، والصدمة الثقافيّة cultural shock (القلق العائد إلى الضبابيّة الناتجة من التعرُّض لثقافةٍ جديدة)، والدافعيّة (انظر القسم٥،١٢). وتفترض الدراسات التي بحثت في اليوميّات التي يكتبها المتعلمون أن هذه العوامل مهمّةٌ لمتعلمي اللغات الثانية، ولكن هل تؤثّر فعلاً في الاكتساب أم لا، فهذه قصّةٌ أخرى. وقد ناقشت جونز Jones (١٩٧٧م، ص ص ٣٤-٣٦)، في يوميّاتها الخاصة التي تفصّل دراستها للأندونيسيّة في أندونيسيا، الصدمة اللغوية، والصدمة الثقافية، والضغوط العامّة التي تعرّضت لها.

---

(٢) يشهد هذا الموقف غالباً بروز التنوُّعات الهجينة من اللغة.

الصدمة اللغوية

جون ١٩

ليلة الجمعة كان هناك استقبال عشاء على شرفنا في قاعة المحاضرات في المدرسة. وبعد أن تناولنا العشاء، وقف عددٌ قليلٌ من الأساتذة وروَوْا قصصاً "مسلّية" عن تجاربهم في الولايات المتحدة. ثم أرادوا منا جميعاً أن نقف ونفعل الشيء نفسه عن تجاربنا في أندونيسيا. أنا رفضت بأدب، لكن والت وجلين Walt and Glen وقفا. ولم يضحك الضيوف على القصص فقط، لكن أيضاً على اللغة الأندونيسيّة الركيكة غير الفصيحة التي استعملاها. وشعرتُ بإحراج شديد. وقد فعل الأندونيسيون هذا لأنهم اعتقدوا حقّاً أنها ستكون مسلّية، واعتقدوا أننا سوف نضحك أيضاً. أنا لا أضحك عندما يحاولون أن يتكلموا الإنجليزية ولا أعتقد أنه مسلٍّ عندما أقع في خطإ. وهذا وقتٌ أشعر فيه أنني لا أستطيع أن أقف وأصنع من نفسي مغفّلةً للآخرين ليضحكوا عليّ لأنني لا أعتقد أن الأمر مسلٍّ. وأرى أن مثل هذه المواقف والإحراج يشلُّ قدرتي على الكلام.

جولاي ١٥

يبدو كما لو أن كل صغار السنّ في عمري يضحكون على نطقي الأندونيسي وفقري في المفردات. أنا لا أستمتع أن أكون مثار ضحك، ولا أعتقد أن الأمر مسلٍّ!! ولا أستطيع أن أردّ حتى على جملةٍ بسيطة بعد مثل هذه الحوادث.

الصدمة الثقافية والرفض

جولاي ١٥

جلس الزوجان اليافعان حولنا دون عمل شيء، واشتكيا من صعوبة الحياة أو من الدرجة التي وصلا لها من التعب. أما الناس غير المتزوجين اليافعون فلا يبدو أنهم يثيرون أي حواراتٍ جدّيّة مع أيّ أحد، ويقضون وقتاً كثيراً دون أن ينبسوا ببنت شفة.

جولاي ١٨

أشعر أن لغتي قد فسدت عندما كنت في جاكرتا بسبب الطريقة التي يسلكها أفرادٌ من العائلة نحوي. شعرتُ كأنني غريبة ورفضتهم. وأنا تعبة من اتجاه بعض أفراد الأسرة: يضحكون عليّ أو لا يصبرون عليّ عند محاولتي تعلّم لغتهم.

الضغط

جون ١٤

يرتّب أحد الأساتذة مسرحيّةً لتقدَّم من المشاركين. وقد كنت مثلتُ في مسرحية. وأنا أحاول أن أُخرج نفسي منها، لكن باك سوسانتو Pak Soesanto (الأستاذ) لا يبدو أنه يفهم

أنني فقط لا أملك الوقت الكافي لذلك. وقد نصحني أحدهم بألا أذهب إلى أول التدريبات، وقد فعلت ذلك. وفي اليوم التالي سألني كلّ الأندونيسيّين المرتبطين بالمسرحية عن سبب غيابي. حاولت أن أشرح لهم أنني قد تكلّمت سابقاً مع باك موسانتو وأنني لم يكن لديّ وقتٌ كافٍ، ولكن لا أعتقد أنهم فهموني. فأنا ليس لديّ المفردات الكافية لأعبّر عن نفسي بوضوح، وأشعر بإحباط شديد وإحراج من أنني غير قادرةٍ على أن أجعل نفسي مفهومةً بشكلٍ كامل.

جون ١٩

ذهبت إلى وسط المدينة بنفسي. والمشكلة الكبرى هي كيف أسأل عن ورق "رقيق" لرسائلي البريديّة. ولم أستطع أن أفهم الناس، لذلك فقد تناسيت الأمر كلّه في النهاية وذهبت إلى المنزل دون الورق. وقد أزعجني هذا بحقّ إذ أردت أن أكتب بعض الرسائل وكان لديّ أخيراً وقتٌ فراغٍ كافٍ لعمل ذلك.

ولكن ما نوع الأدلة التي يمكن أن تُقدّم لتدعم نموذج التثاقف؟ أقام سكيومان كثيراً من أبحاثه الأصليّة على تطوُّر اللغة (أو عدم تطوُّرها) لدى رجلٍ كوستاريكيّ عمره ٣٣ سنة اسمه ألبرتو Alberto (انظر سكيومان، ١٩٧٨م ب، لمزيدٍ من التفاصيل). وقد تخرّج ألبرتو في مدرسة ثانوية كوستاريكيّة حيث درس الإنجليزية ست سنوات. وقد انتقل لكيمبردج، وماساشوستس عندما كان عمره ٣٣، حيث أقام مع زوجٍ كوستاريكيّ آخر. وفي مكان عمله، كان الوحيد الذي يتكلم الإسبانية في القسم (رغم أنه كان هناك موظفون من المتكلمين غير الأصليين بالإنجليزية في المكان نفسه). لكنه، وللأهمية، كان يتواصل اجتماعيًّا بأشخاصٍ كوستاريكيين آخرين. وقد تتبّع الباحث تطوُّر ألبرتو اللغويّ لفترةٍ ١٠ أشهر، حيث كان في النهاية قد اكتسب معرفةً قليلة بالإنجليزية. فمثلاً استمرّ في وضع علامة النفي قبل الفعل (ودون فاعل)، كما أنه لم يقلب العناصر في الأسئلة، وكان استعماله للتصاريف في حدّه الأدنى. وبعد أن تعرّض للإنجليزية لمدة ١٠ أشهر في بيئة لغوية إنجليزية، يتوقّع المرء تطوُّراً أكبر في لغته. وبالرغم من ادعاء ألبرتو أنه أراد تعلّم الإنجليزية، إلا أن أفعاله تفترض أنه لم يرد ذلك. فقد استمع إلى

موسيقى إسبانيّة، وتواصـل اجتماعيًا وأقام مع متكلمين إسـبانيين. وبالتـالي فقد فشل في التثاقف بأيّ طريقة فعاّلة مع مجتمع اللغـة الهدف، ومع المتكلمين باللغـة الهدف. ووفقاً لنظرية التثاقف، فإن نقص ألبرتو من التثاقف هـو الـذي أنتج نقصاً في التطوُّر اللغوي لديه.

وعلى أيّ حال، هناك متعلمٌ آخر يَفترض تطوُّره الطوليّ في اللغة أن التثـاقف لا يمكن أن يرتبط بقوّة مع التطوُّر اللغـوي إلى الدرجة الـتي كـان عليهـا في المثـال السـابق. فوزْ Wes (الذي بحثه شميدت، ١٩٨٣م) فنّانٌ يابانيّ عمره ٣٣ سنة، انتقـل للإقامـة في هوايي Hawaii. وكانت لديه كـلّ الأسـباب ليتشجّع علـى الإقامـة في المجتمـع الهـاوايي. وكان السبب الأول والأخير، لذلك حاجته إلى أن يكسب قوت يومه. ولكن هناك بعدٌ آخر لـدى وِزْ يتمثّـل في أن أحـد أسـباب انتقالـه إلى هـاوايي هـو "انجـذابٌ عـامٌ لسـكان هاوايي". وكان لديه زميلٌ أمريكيٌّ في الغرفة، وبسبب كل مقاصده وأهدافه فقد عـاش في عالم يتكلم الإنجليزية. ومع ذلك فقد كان تطوُّره النحويّ محدوداً، ولكـن لـيس إلى الحدّ نفسه الذي كان لدى ألبرتو. وفيما يلي مثالٌ من كـلام وِزْ (شـميدت، ١٩٨٣م، ص ١٦٨):

I know I'm speaking funny English / because I'm never learning / I'm only just listen / then talk / but people understand / well / some people confuse / before OK / but now is little bit difficult / because many people I'm meeting only just one time / you know demonstrations everybody's first time / sometime so difficult / you know what I mean? / well / I really need English more / I really want speak more polite English / before I'm always I hate school / but I need studying / maybe school / I don't have time / but maybe better / whaddya think? / I need it, right?

أنا أعرف أنني أتكلم لغة مضحكة / لأنني لا أتعلّم أبداً / أنا أسمع فقط / ثم أتكلم / لكن الناس يفهمون / جيدا / بعض الناس يتحيرون / قبل حسناً / لكن الآن صعبةٌ قليلاً / لأن كثيراً من الناس الذين أقابلهم مرةً واحدةً فقط / أنت تعرف توضيحات المرة الأولى لكلّ أحد / بعض الأحيان صعبة جداً / أنت تعرف ماذا أقصد؟ / حسناً / أنا فعلاً أحتاج الإنجليزية أكثر / أنا فعلاً أريد تكلم الإنجليزية المؤدّبة أكثر / قبل أنا دائماً أنا أكره المدرسة / لكنني أحتاج الدراسة / ربما المدرسة / ليس لديّ وقت / لكن ربما أفضل / ماذا تعتقد؟ / أحتاجها، صحيح؟

وبالنظر إلى أن وز اكتشف أن إنجليزيّته كانت "غير جيدة"، وبالنظر إلى أنه أظهر رغبةً عارمةً في التثاقف وأنه بدا أن لديه رغبةً في أن يتحدّث الإنجليزية بشكلٍ أفضل؛ فإنه من الصعب أن نبرّر وجهة النظر القائلة بأن التثاقف هو المتغيّر السببي في اكتساب اللغات الثانية. وبينما هناك متغيّراتٌ شخصيّة تتفاعل مع متغيّر التثاقف، تفترض المعلومات اللغوية من وز أن المرء لا يستطيع أن يستنتج علاقةً سببيّة قوية بين المسافة الاجتماعية والنفسية وتعلّم اللغات. إن الأمر سيكون أكثر دقّةً إذا نظرنا إلى المسافة والمتغيّرات الأخرى التي نوقشت في هذا الفصل على أنها تعطي حافزاً للتعلّم، أو ربما حتى تُحضّر المرحلة للتعلّم، ولكن ليس على أنها تُسبّب التعلّم.

(١٢,٣) الفروق العمريّة Age Differences

يُعتقد بشكلٍ شائع أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة أفضل من الراشدين، بمعنى أن الأطفال الصغار يمكن أن يتمكّنوا تقليديًّا من التبحُّر في لغة ثانية، بينما لا يستطيع الراشدون ذلك. وينعكس هذا فيما يُدعى فرضيّة الفترة الحرجة Critical Period Hypothesis (أو، فرضيّة الفترة الحساسة). وبحسب هذه الفرضية، هناك نقطةٌ مرتبطة بالعمر (نقطة البلوغ عموماً) حيث يصبح صعباً أو مستحيلاً بعدها تعلُّم لغةٍ ثانية بالدرجة نفسها التي يكون عليها المتكلمون الأصليّون بتلك اللغة، ولكن لا يتفق كلُّ الباحثين على وجهة النظر هذه.

فأحد وجوه الخلاف الصغيرة هو ماذا يعني أن تكون *متعلماً أفضل*. ويبرز مبدئيًّا قياسٌ جذابٌ هو سرعة التعلّم، لكن في معظم الدراسات التي وضعت فيها قياساتٌ لسرعةِ تعلُّم متعلمين بأعمارٍ مختلفة لجانبٍ معيّن من لغةٍ ثانية، لم تكن هناك، لشدّة الدهشة، أفضليّةٌ للأطفال الصغار. بل إن الأفضليّة، في الحقيقة، عادةً ما تكون في الاتجاه الآخر. فالراشدون من الصغار وطلاب الكليات يؤدّون

جيداً تقريباً في معظم الاختبارات التي تقيس سرعة تعلم اللغات. ولكن، كما أشار لارسن- فريمان ولونج (١٩٩١م، ص ص ١٥٥ في الهامش)، تتضمن هذه الدراسات عادةً إثبات السيطرة على القوانين التركيبيّة و/أو الصرفيّة، مما تعكس سرعة التعلّم، وليس المحصّلة النهائية. على أن أفضليّة الراشدين، حتى في هذه الدراسات، تبدو قصيرة المدى. فقد وجد سنو Snow وهوفنجيل- هول Hoefnagle-Hohle (١٩٧٨م)، في دراسةٍ لاكتسابٍ طبيعيٍّ للهولندية من ثلاث مجموعاتٍ من المتكلمين بالإنجليزية (أطفال، ومراهقين، وراشدين)، أن الراشدين والمراهقين فاقوا الأطفال في اختباراتٍ أعطيت لهم بعد ثلاثة أشهرٍ من الإقامة في هولندا، ولكن بعد ١٠ أشهرٍ، تفوّق الأطفال في معظم القياسات. وهذه النتيجة تترك كثيراً من الأسئلة دون إجابة. هل هذا مثالٌ آخر على السلحفاة والأرنب، كون النتائج جاءت بسبب مثابرة أكبر من الأطفال، بالرغم من أنهم لم يحقّقوا فرقاً جوهريًّا في السرعة؟ هل غيّر الأطفال أو المجموعات الأكبر سنًّا بكيفيّةٍ ما الطريقةَ التي بدؤوا بها في تعلُّم الهولندية؟

وهناك مجموعةٌ أخرى من المتغيّرات ذات العلاقة تدخل فيها أنواعٌ من طرق تعلّم اللغات. فهناك بعض طرق تعلم اللغات التي يكون للأطفال فيها أفضليّةٌ حتى بالنسبة لمعدّل التعلّم. فمثلاً وجد تاهتا Tahta، وود Wood، وليووِثال Loewenthal (١٩٨١م) أن قدرة الأطفال الأمريكيين على تكرار نماذج تنغيميّة في الفرنسية والأرمينية تختفي بعد سنّ الثامنة.

وتشير النتائج، عموماً، إلى أن الراشدين قادرون على الحصول على درجاتٍ معياريّة في معظم الاختبارات في تعلّم اللغات الثانية بشكلٍ أسرع من الأطفال، في الأقلّ خلال المراحل المبكّرة من الاكتساب. كذلك يُحدث نوع المهارة اللغوية فرقاً، إذ يبدو أن قدرة المتعلمين الأكبر سنًّا على تعلّم الأصوات بسرعة، خاصةً الأصوات

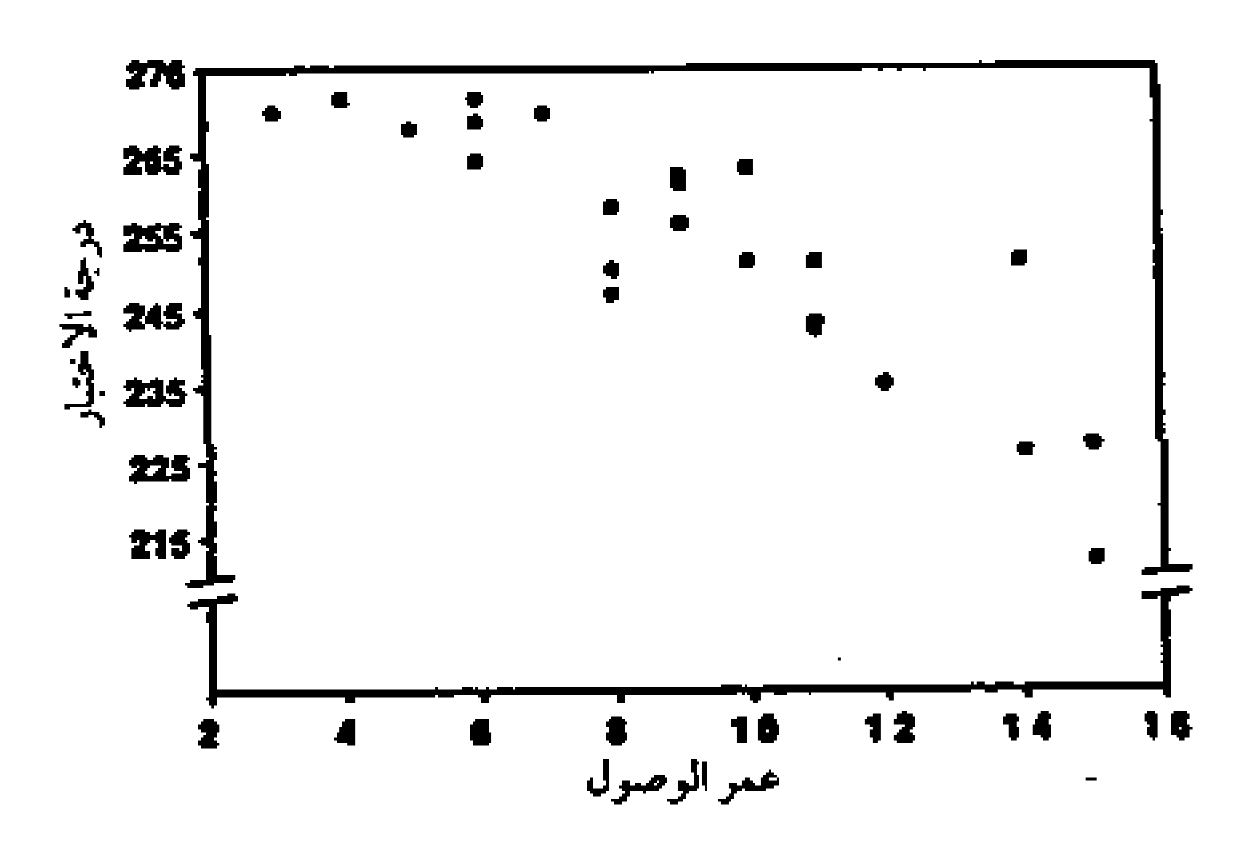
القوقطعيّة؛ تَضْمُرُ أسرعَ كذلك. وقد دُعمت هذه النتيجة بعددٍ من الدراسات، حيث درس مويَر Moyer (١٩٩٩م) متكلمين غير أصليين بالألمانية ذوي كفاءةٍ لغوية عالية (متكلمين أصليين بالإنجليزية)، بخبرةٍ طبيعيّةٍ وتعليماتٍ مدرسيّة أيضاً في ألمانيا. وكانوا جميعاً طلاب دراساتٍ عليا في جامعةٍ أمريكية، كما كانوا ذوي دافعيّة عالية. ولم يتعرضوا كثيراً للألمانية قبل البلوغ. وأظهرت النتائج أن لهجتهم، بالرغم من كلّ هذه الخواصّ الإيجابية، ما زالت لهجةً غير شبيهة باللهجة الأصلية.

وهناك أدلّةٌ وافرة على أن الأفراد عموماً لا يحصلون على لهجةٍ شبيهةٍ بالأصلية في لغةٍ ثانية إلا إذا تعرّضوا لها في عمرٍ مبكّر. وقد جادل بعض الباحثين بأنه ليس صحيحاً بالضرورة، رغم أنه صحيح في العموم، أن المتعلمين الراشدين لا يستطيعون الحصول على كفايةٍ شبيهةٍ بالأصلية في الأصوات. فمثلاً جادل نيوفيلد Neufeld (١٩٧٩م) أنه كان قادراً على تدريس متعلمي لغةٍ ثانية أن يؤدّوا مثل الأصليين في مهمّاتٍ معينة بعد تدريبٍ متخصّص. فمن الممكن جداً أن تطوّر التقنيات التدريسيّة المطوَّرة كفاية المتعلمين اللغوية بشكلٍ دراماتيكيّ، إلا أن الأداء في مهمّاتٍ محدودة ليس مساوياً للأداء الثابت في المواقف الطبيعيّة. وعموماً فإنه أسهل كثيراً أن تقلّد صوت شخصٍ آخر على الهاتف بشكلٍ ممتاز يكفي لخداع شخصٍ ما في رسالةٍ قصيرة من أن تخدعهم خلال حوارٍ طويل. فكلما كانت المهمّة أقصر وأقلّ جهداً، كانت أسهل للإتقان. فلم يبرهن نيوفيلد، ولا أيُّ شخصٍ آخر في حدود علمنا، على أن هناك تقنيةً تدريسيّة ناجحةً جداً تضمن أن المتعلمين سوف "ينجحون" بصفتهم متكلمين أصليين في كلّ ما يواجههم في الحياة اليوميّة. فالقضيّة، على أيّ حال، فيما يتعلّق بفرضية الفترة الحرجة، تنطوي تحت السؤال الآتي: هل هناك تناقصٌ تدريجيٌّ في القدرات أم لا؟ كما افترض فلج Flege (١٩٩٩م)، أو أن هناك انحداراً عموديًّا واضحاً، كما هو المتوقّع إذا كانت فرضية الفترة الحرجة صحيحة.

وهناك إجماعٌ عامّ على أن الأفراد الأكبر سنًّا لا يستطيعون منطقيًّا أن يأملوا في الوصول إلى لهجةٍ طبيعيّة في اللغةِ الثانية. ولكن ليس هناك مثل هذا الإجماع في مناطق أخرى من اللغة. وتشير بعض الدراسات إلى أن متعلمي اللغات الثانية لا يستطيعون الوصول إلى سيطرةٍ كاملة على التركيب. فقد استخدم باتكوسكي Patkowski (١٩٨٠م) حكاماً ذوي خبرة لتقييم تسجيلاتٍ صوتية لقطعٍ محكيّة من متكلمين أصليين وغير أصليين باللغة الإنجليزية، إذ قيّم الحكّام تلك التسجيلات على أساس الكفاية التركيبية. فوجد أن المتعلمين الذين اكتسبوا الإنجليزية بعد سنّ البلوغ حصلوا على درجاتٍ أقلّ في الكفاية مما حصل عليه كلٌّ من المتكلمين الأصليين والمتكلمين غير الأصليين الذين بدؤوا تعلُّم الإنجليزية قبل البلوغ. وإحدى مشاكل هذه الطريقة أنها لا تُظهر أنه لا يمكن الوصول إلى السيطرة على اللهجة، وخصوصاً أنها لم تكن كذلك لهذه المجموعة من المتعلمين. وتظهر مشكلةٌ أخرى تتمثل في أن الطريقة لا تقيس القدرة الإنجليزية مباشرةً، إذ ربما أن أولئك الذين تعلموا الإنجليزية متأخّرين وقعوا في أخطاء أكثر (حتى بالنسبة إلى ما يمكن أن يعدُّوه هم صحيحاً)، أخطاء كان يمكن أن يدركوها لو سُمح لهم أن يحرّروا تسجيلاتهم. ولأن التسجيلات الصوتية لم تكن متوفّرة في الدراسة، فلا نستطيع أن نذكر الفروق بالتحديد.

وفي دراسةٍ أخرى صُمِّمت بدقّة لتقييم الفروق في اكتساب التركيب بين المتعلمين، بحث جونسون Johnson ونيوبورت Newport (١٩٨٩م) كفاية متعلمين بناءً على أعمارٍ مختلفة عند الوصول إلى بلد اللغة الثانية. وتراوحت أعمار عيّنتهما عند الوصول من ٣ سنوات إلى ٣٩ سنة. وقد وجد جونسون ونيوبورت أن أداء المتعلمين في اختبارٍ يقيس المعرفة التركيبية باللغة الثانية كان خطيًّا متعلّقاً بسنّ الوصول إلى وقت البلوغ فقط. أما المتعلمون بعد سنّ البلوغ فقد أدّوا بضعف، لكن لم يكن هناك ارتباطٌ بين أدائهم وسنّ الوصول. ويمكن الاطلاع على هذه النتائج في الشكلين رقمي (١٢,١

و١٢،٢). فمن الشكل رقم(١٢،١)، يمكن رؤية علاقةٍ خطيّة بين درجة الاختبار وسنّ الوصول (بين سنّيْ ٣ سنوات و١٥ سنة). ومن جهةٍ أخرى، لا يوجد مثل هذه العلاقة لدى أولئك الذين وصلوا بعد سنّ ١٦ (الشكل رقم١٢،٢).[٣]



الشكل رقم(١٢،١). وصول المتعلمين، أعمارهم ٣-١٥.

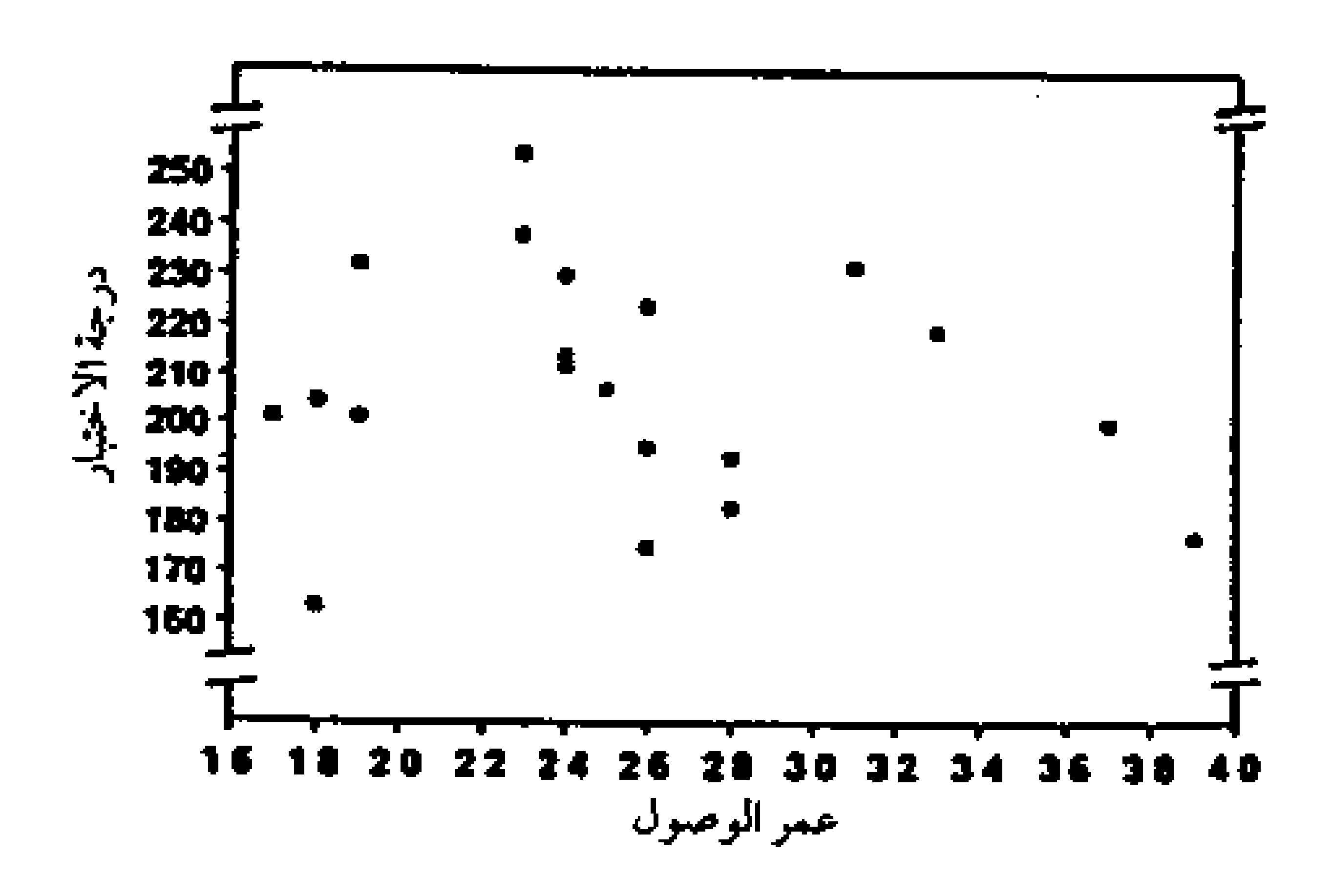
(المصدر: من

"Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". *Cognitive Psychology* 21, 60-99, by J. Johnson & E. Newport, 1989). طُبع بإذن

وهناك دراسةٌ أخرى (سلافوف Slavoff وجونسون، ١٩٩٥م) اختبرت أطفالاً (متكلمين أصليين بالصينية، واليابانية، والكورية، والفيتناميّة) يتعلمون الإنجليزية.

(٣) لاحظ أن المقياس مختلفٌ بين الشكلين رقمي(١٢،١ و١٢،٢).

ووصل الأطفال إلى الولايات المتحدة بين سنّيْ ٧ سنوات و١٢ سنة، واُختبروا في بنىً نحوية معيَّنة بعد فتراتٍ متعدِّدة من الإقامة (تتراوح من ٦ أشهر إلى ٣ سنوات). وكانت فترة الإقامة، في مقابل سنِّ الوصول، متغيِّراً مهمّاً في التنبُّؤ بمعرفة التركيب الإنجليزي (كما كان الجنس كذلك، حيث أدّت الإناث أفضل من الذكور). ومن المهمّ أن نتذكّر، على أيّ حال، أن كلَّ هؤلاء الأطفال كانوا تحت السنِّ الذي يُعتقد عموماً أن فرضية الفترة الحرجة تؤثِّر فيه (تقريباً البلوغ).



الشكل رقم(١٢,٢). وصول المتعلمين، أعمارهم ١٧–٣٩.

(المصدر: من
"Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". *Cognitive Psychology* 21, 60-99, by J. Johnson & E. Newport, 1989). طُبع بإذن

كما بحث جونسون ونيوبورت (١٩٩١م) مكوِّناً من اللغة مرتبطاً بالنحو العالميّ (وبالتالي، تُفترض الفطرية فيه) ووجدا أن هناك انحداراً ثابتاً في الأداء وفقاً لسنّ الوصول، يمتدُّ إلى ما بعد البلوغ، لكن الانحدار يشتدُّ عند ١٤-١٦ سنة. وتفترض هذه الدراسات ودراساتٌ أخرى أن هناك فترةً حرجة للاكتساب، وأنّ قدرات المتعلمين على اكتساب تركيب لغةٍ أخرى تنحدر مع العمر.

وجادلت بياليستوك (١٩٩٧م) ضدّ كون عوامل البلوغ عاملاً محدِّداً في النجاح أو عدم النجاح في تعلّم اللغات الثانية. ففي دراستين لها، تبحث إحداها في اكتساب علامة الجنس (معرفة الأسماء المؤنّثة من المذكّرة) لدى متكلمين أصليين بالإنجليزية والألمانية، وتبحث الأخرى في اكتساب التراكيب الإنجليزية لدى متكلمين صينيين؛ وجدت بياليستوك أن ليس للعمر عند بداية التعلّم تأثيرات مهمّة، وأن هناك قليلاً من التأييد لأهمّيّة طول مدة الدراسة (أو طول مدة الإقامة في الثقافة الهدف). كما افترضت أن وجود عاملٍ ما في الفرق بين الراشدين والأطفال ربما يكون متعلّقاً بالفروق في التعامل بين العيّنتين.

كما حاول كوبيترز Coppieters (١٩٨٧م، ص ٥٤٤) أن يدرس سؤال القدرة بطريقةٍ أكثر مباشرةً.[4] فوجد بوضوح أنه ربما يكون لدى المتكلمين غير الأصليين والأصليين ظنونٌ مختلفة عن الجمل، بالرغم من أنهم ينتجون بالضرورة البنى نفسها عند الاستعمال الواقعيّ:

> هل يبدع المتكلمون الأصليون وغير الأصليين الشبيهين بالأصليين (أي: قريبين من الأصليين) بالضرورة نحواً محيًّا متطابقاً للغة نفسها؟ إن النتائج الحاصلة من مقابلاتٍ مكثّفة

---

(٤) تعتمد معلومات كوبيترز اللغوية على استنتاجات من أحكامٍ بالمقبوليّة. وتركّز طريقة الاستنتاج هذه على تحديد معرفة المتعلم (انظر أيضاً الفصل ٢). ومن المهم ملاحظة أنه حيثما تُستعمل أحكام المقبوليّة كثيراً بصفتها *انعكاساً* غير مباشر للقدرة، فإنها لا تعكس بأيّ طريقةٍ الأداء *مباشرةً*.

> تشير بوضوح إلى أن لدى المتكلمين الأصليين والقريبين من الأصليين بالفرنسية ظنوناً مختلفة حول الجمل الفرنسية. ولدى المجموعتين كذلك بوضوح، تفسيراتٌ منفصلةٌ لجملٍ تتضمّن مقابلاتٍ نحوية أساسية مثل الزمنيْن الماضييّن (imparfait and passé composé)، وضمائر الغائب المفرد *il* و*ce*، ووضع الصفة قبل وبعد الاسم. وهذا صحيحٌ بالرغم من حقيقة أن المجموعتين تظهران متساويتين عند مستوى استعمال اللغة والكفاية اللغوية. فهذه النتائج تعطي تمثيلاً واضحاً للاعتماد النسبيّ لكلا المستويين من اللغة: في أحد الجوانب، استعمال اللغة، وفي الجانب الآخر، النحو التحتيّ كما ينعكس في توقُّعات المتكلمين. ويُفترض أن الطبيعة المحدّدة للتشعُّبات بين النحو التحتيّ للمتكلمين الأصليين وللقريبين من الأصليين تعطي أيضاً مفاتيح تنظيم اللغة الداخلي. فالمعلومات اللغوية، خصوصاً، تشير إلى أن المتكلمين القريبين من الأصليين أقل اختلافاً عن المتكلمين الأصليين في الصفات الرسميّة، مثل تلك التي تشملها الدراسات التي أجريت حديثاً في النحو العالميّ، عنهم في الجوانب "الوظيفية" أو "المعرفيّة" للنحو.

كما وجد بيردسونج (١٩٩٢م) أيضاً فروقاً في الأحكام على كثيرٍ من البُنى النحوية بين متكلمين أصليين ومتكلمين غير أصليين ذوي فصاحةٍ عالية. وعلى أي حال، لم يقدِّم النحو العالمي أساساً للتنبّؤ بالتراكيب التي يمكن أن يصل فيها المتكلمون غير الأصليين إلى مستوى المتكلمين الأصليين والتراكيب التي لا يمكنهم أن يصلوا فيها إلى مستوى أولئك. والأهم هنا، على عكس الدراسات السابقة، أن نتائج الأفراد أشارت إلى أن بعض المتكلمين غير الأصليين أدَّوْا بنفس مستوى المتكلمين الأصليين.

ويبدو أن هناك فروقاً عديدة بين التراكيب لدى المتكلمين الأصليين والتراكيب لدى حتى المتكلمين القريبين من الأصليين، لكنّ هذه الفروق عادةً ما تكون دقيقةً وصعبةً في الوصول إليها. وهذا يُبرز قضيّةً ذات علاقة: هل يتضمّن الفرق نقصاً في السيطرة؟ انظر إلى حقيقة أن للقوانين المعتمدة على النحو اللاتيني تأثيراً على آراء النحاة الإنجليز (مثلاً: لا تفصل المصادر؛ وهذا قانونٌ مبتذل من النحو اللاتيني لأن المصادر اللاتينية كلماتٌ فرديّة، وليست عباراتٍ من كلمتين كما هي في الإنجليزية). ففي هذا المثال، كان لمعلومات اللغة الثانية تأثيرٌ في التوقُّعات حول اللغة الأولى. ولن

يقول المرء بأن هؤلاء النحاة كانوا قد فشلوا في السيطرة على الإنجليزية لأنهم كانوا سريعي التأثر بالتأثيرات الأجنبية.

وكان باتكوسكي (١٩٨٠م، ص ص ٤٦٢ في الهامش) ناقش "ظاهرة كونارد" "Conard phenomenon"، التي سُمِّيت في إثر جوزيف كونارد Joseph Conard، البولنديّ الأصليّ الذي تعلّم الإنجليزية عند سنّ ١٨ وأصبح واحداً من أعظم الروائيّين الإنجليز. وقد اقتبس باتكوسكي الملاحظات الآتية من كورت فونجوت Kurt Vonnegut : "إن أسلوب الكتابة الأكثر طبيعيّةً لديك مقيّدٌ بصدى الكلام الذي سمعته عندما كنت طفلاً. والإنجليزية هي اللغة الثالثة للروائيّ جوزيف كونارد، ومعظم ما كان يبدو إبداعاً في استعماله الإنجليزية كان دون شكٍّ متلوناً بلغته الأولى: البولندية".

وقد أخذ باتكوسكي هذا على أنها إشارةٌ إلى أن لغة كونارد لم تكن شبيهةً بالأصلية. إنها بالتأكيد ليست مثل لغة المتكلمين الأصليين الذين لم يتعرّضوا للغاتٍ أخرى، لكن هل هي بالضرورة مختلفةٌ عن أسلوب الكتابة لشخصٍ ما نشأ بين كثيرٍ من المتكلمين غير الأصليين، كما هو موجودٌ في كثيرٍ من حواري نيويورك؟ فأسلوب نابوكوف Nabokov في أدا *Ada*، حيث هناك توريات متعدّدة المرجعيّات معتمدةٌ على الفرنسية، والألمانية، والروسية، والإنجليزية؛ يختلف عما سيتوقّعه المرء لدى متكلمٍ إنجليزيّ تقليديّ، لكن هل يعني هذا سيطرةً أقلّ أو أكثر على اللغة؟ نحتاج، في الحقيقة، أن نكون أكثر تحديداً في وصف اكتساب التراكيب.

ولتلخيص النتائج حتى الآن، تشير الأدلة إلى أن الأطفال الصغار أكثر احتمالاً للوصول إلى كفايةٍ لغوية شبيهةٍ بالأصلية في لغةٍ ثانية، من المراهقين أو الراشدين. ومع ذلك فالراشدون يتعلمون غالباً أجزاءً محدَّدةً من لغة جديدة بشكلٍ أسرع (مثلاً: التطوُّر المبكّر للتراكيب والصرف). والأدلّة أكثر تماسكاً على أفضليّة الأطفال في اكتساب الأصوات، رغم أن هناك بعض التأييد لأفضليّتهم في مناطق أخرى من اللغة أيضاً.

وقد استنتج لونج (١٩٩١م، ص ٢٥١)، في مراجعةٍ مفصَّلةٍ للدراسات السابقة ما يأتي:

١- يعتمد كلٌّ من المعدّل المبدئي للاكتساب والمستوى النهائي للإنجاز، في جزءٍ منه على السنّ التي بدأ عندها التعلُّم.

٢- هناك فتراتٌ حساسة تتحكّم بتطوّر اللغة، الأولى أو الثانية، يكون خلالها اكتساب القدرات اللغوية المختلفة ناجحاً، أما بعدها فيكون غير منتظمٍ وغير تامّ.

٣- إن فقد القدرة اللغوية بسبب العمر تراكميٌّ (ليس حادثاً مفجعاً يحدث مرةً واحدة)، يؤثر في نطاق لغويٍّ واحد للمتكلم ثم في نطاقٍ آخر، كما أنه ليس محدوداً بالأصوات.

٤- يبدأ النضج لدى بعض الأفراد مبكّراً جداً عند سنّ ست سنوات، وليس عند البلوغ كما هو شائعٌ كثيراً.

والأدلة في صالح هذه الادعاءات محدودة إلى حدٍّ ما بما يتعلق بالثقافة، والمجتمع، واللغة. فحزمة الأدلة هذه تأتي عادةً من اكتساب الإنجليزية، ثم ثانياً من اكتساب لغاتٍ أوروبيّةٍ أخرى.

وهناك بعض الأسباب تجعلك تشكُّ في أن الأفضلية التي يبدو أن الأطفال ينالونها في محاولة السيطرة على اللغات الثانية صحيحةٌ باطّراد في كلّ الثقافات. وقد ناقشت هيل (١٩٧٠م) الأدلة بدقّةٍ بالغة، حيث أشارت إلى أن الراشدين في بعض الأجزاء من العالم (ناقشت شمال غرب الأمازون ومرتفعات غينيا الجديدة) مهيّئون لتعلّم اللغات الأخرى بفصاحةٍ شبه أصلية. وكان لديها شكوكٌ إلى حدٍّ بعيد حول هذه الادعاءات، إذ كان الأدلة التي في صالح الفصاحة شبه الأصلية معتمدة على تقارير شخصيّة أعدها متكلمون أصليون، وليست دراسةً مفصلةً علميّةً تقارن بين النطقين لكلٍّ من المتكلمين الأصليين وغير الأصليين. كما ناقشت هيل حقيقة أن ليس كل

الثقافات تُظهر اهتماماً متساوياً في التقاط اللهجات الأجنبية. فيبدو أنه في بعض الثقافات، يكون كافياً أن يفهموك. ويُبرز هذا عدداً من القضايا: فمن غير المحتمل أنّ أيَّ أحدٍ، إلا ربما اللهجيّ dialectologist (العالم باللهجات)، قادرٌ في الواقع على تمييز اللهجات الأجنبية. فمن غير المحتمل، مثلاً، أن يميِّز أمريكيٌّ بين لهجتيْ متكلم إنجليزيّ أصليّ من غرب أيرلندا ومتكلم أصليّ باللغة الغيليّة Gaelic من المنطقة نفسها يتكلّم الإنجليزية بطلاقة. وبالمثل فمن غير المحتمل أن أمريكيًّا يمكن أن يميّز بين متكلم أصليّ بالإنجليزية الهندية ومتكلم غير أصليّ فصيح من الهند. ومن غير المحتمل كذلك أن يستطيع الأمريكيّ التقليديّ أن يميِّز المتكلم الأصلي عند مقارنة متكلم أصليٍّ بلهجةٍ معيّنة في منخفضات اسكتلندا، ومتكلم أصليّ بالهولندية يتكلم الإنجليزية بطلاقة. وأشارت هيل إلى أن المتكلمين غير الأصليين بالإنجليزية الذين يتكلمون تقريباً لهجةً إنجليزية بعيدةً عن منطقة المتكلمين الذين يستمعون لهم؛ أكثر احتمالاً أن يُنظر إليهم بصفتهم متكلمين أصليين بالإنجليزية. والنتائج التي خرجت من الأمازون وغينيا الجديدة مثيرةٌ للاهتمام في الوقت الحاضر، ولكن لم تكن هناك محاولةٌ لمتابعة هذه الدراسات وتحديد مدى شبه هؤلاء المتعلمين الراشدين حقيقةً بالمتكلمين الأصليين.

والأطفال، في الأقلّ في العالم المتقدِّم، أكثر نجاحاً في تعلّم اللغات الثانية من الراشدين. ويبرز بالتالي السؤال الآتي: ما سبب هذا الوضع؟ وقد قُدِّمت تفسيراتٌ متنوِّعة، منها ما يأتي:

١ – هناك أسبابٌ نفسية اجتماعية تفسِّر لماذا يكون الراشدون أقلَّ استعداداً لإتقان اللغات مما يفعل الأطفال، إذ هناك وجوهٌ مختلفة كثيرة لهذه الفرضية. فالبعض يفترض أن الراشدين لا يريدون أن يتنازلوا عن حسّ الهويّة الذي تمنحه لهم لغتهم. ويفترض البعض الآخر أن الراشدين غير مستعدّين للتنازل عن اعتزازهم بذواتهم إلى الحدّ المطلوب لتبنّي لغةٍ جديدة، مما يعني عالماً جديداً من الحياة.

٢- هناك عوامل معرفيّة مسؤولة عن عدم قدرة الراشدين على التعلُّم بنجاح. فالراشدون لديهم قدرات معرفية أكبر من الأطفال. ومن العجب أنّ تبنّي القدرات المعرفيّة في عملية تعلّم اللغات أُفترِض لتبرير قصور التعلُّم الذي وُجد لدى الأطفال، الذين بحسب هذه الفرضية يعتمدون بشكلٍ أكبر على أداة اكتساب اللغة الخاصة.

٣- هناك تغيّرات عصبيّة تمنع الراشدين من استعمال عقولهم بالطريقة نفسها التي يستعمل فيها الأطفال عقولهم في عمليات تعلّم اللغات. ويُقدَّم هذا التفسير عادةً في سياق تبرير خسارة العقل للمدونة plasticity، أو المرونة flexibility.

٤- يتعرّض الأطفال إلى مُدخل أفضل لتعلّم اللغات. ويُفترض هنا أن نوع التصحيح الذي يقدِّمه الراشدون للأطفال يمنحهم معلوماتٍ لغوية أفضل عن اللغة.

لم تسلم أيٌّ من هذه الفرضيات من العيوب. فقد أشار لونج (١٩٩٠م، ص ٢٥١)، في الحقيقة، إلى أن "المُدخل المؤثّر، والتفسيرات المعرفية الحديثة للمقدرة الناقصة، غير كافية في الواقع". فإذا كان الراشدون في بعض الثقافات يؤدّون مثل الأطفال، فالتفسيرات القائمة على العوامل العصبيّة أو المعرفية هي بلا شكّ خاطئة. فليس هناك سببٌ لافتراض أيِّ فروقٍ بين الثقافات في هذه المناطق. فبينما هناك فروقٌ نفسيّة اجتماعية بين الأطفال والراشدين، فإن الأطفال غير مُعفَيْن إطلاقاً من العوامل النفسية الاجتماعية. ولا يبدو أيضاً أن الفروق في المُدخل تمثّل العامل الرئيسي في ذلك. والفرق الرئيسيّ بين الأطفال والراشدين هو في السيطرة على الأصوات، الذي من الصعب أن يكون بسبب الفروق في المُدخل. بالإضافة إلى أن الراشدين أفضل في مناقشة المُدخل، مما يَفترض احتمالاً في اكتسابٍ أفضل. أخيراً هناك إشاراتٌ إلى أن الأطفال لا يستقبلون مُدخلاً مختلفاً عن كلام المتكلمين الأصليين في ثقافاتٍ معيّنة (مثلاً: لا يوجد كلام محاكاة الأطفال، كما هو معروفٌ في

الثقافات الغربيّة).[٥] ففي هذه الثقافات، كما في غيرها، يبدو أن تعلّم اللغات يتطوّر بشكلٍ عاديّ.

فلو كانت الفرضيات المعرفية أو العصبيّة صحيحةً، فسنتوقّع أن يكون تطوّر تعلم اللغات مختلفاً لدى الأطفال عنه لدى الراشدين. وسنتوقّع أيضاً أن تكون أساليب الاكتساب مختلفة عندما يُقارن اكتساب المتعلمين الأطفال بالراشدين. وقد بحث بلي- فرومان وفيلكس Felix وأيوب (١٩٨٨م) هذا السؤال. وعند مراجعة الأدبيات السابقة، وجدوا أنّ:

> كثيراً من كلام متعلمي اللغات الثانية المهمّة يُظهر، في الواقع، مكوّنات تركيبيّة شبيهةً جداً، في الأقل، بتلك التي تميّز كلام متعلمي اللغات الأولى... بالإضافة إلى أن أنواع تراكيب اللغات البينية، والترتيب الذي تُقاس فيه خصائص معينة في اللغة الهدف، هي في الواقع قريبةٌ من التطابق في كلٍّ من اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية. (ص ص ١-٢)

والفروق الرئيسية التي لوحظت بين اللغة الثانية واللغة الأولى كانت بسبب تأثير اللغة الأولى، وهو عاملٌ لا يتعلّق أبداً بالعمر أو النضوج (مع استثناء واضح وهو أن الأطفال الصغار جداً لا يستطيعون السيطرة على اللغة السابقة). وهذا يشير إلى أن العمليات لم تكن مختلفة جداً. وأكثر من هذا، فقد وجد بلي- فرومان، وفيلكس، وأيوب أدلةً على تأثير النحو العالمي على تعلُّم الراشدين للغات الثانية، بالرغم من أن الأساليب محقّدة. وهذا يوضّح أن التوصُّل إلى النحو العالمي لا يُفقَد ببساطة في بعض مراحل النضوج.

---

(٥) في الثقافات التي لا يوجد فيها المُدخل المعدّل، كما هو معروفٌ في الثقافات الغربية، يختلف، مع ذلك، الكلام مع الأطفال عن ذلك الموجّه للراشدين. فقد أورد شيفلين Schieffelin (١٩٨٦م) في اكتساب الكالولي Kaluli، أنه عندما يُوجَّه الكلام إلى الأطفال الصغار، تكون اللغة عادةً على شكل "تعليمات لغوية"، ويُسبق الكلام عادةً بعبارة *a:la:ma*، التي تُترجم بالآتي "قل مثل ذلك". وتؤدّي هذه وظيفة "تشكيل" الكلام وربما تؤدي وظيفةً مشابهة للتصحيح المستخدم في الثقافات الغربية.

وفي دراسةٍ للقدرة، اختبرت وايت وجينيسي Genesee (١٩٩٦م) متعلمين عالي الكفاية اللغوية (متكلمين أصليين بالفرنسية وُصفوا بأنهم "قريبون من الأصليين") في تراكيب إنجليزية معيّنة معروفة بأنها تتأثر بالفترة الحرجة. ووجد المؤلفان أنه لا توجد فروقٌ مهمّة بين هؤلاء المتكلمين عالي الكفاية والمتكلمين الأصليين بالإنجليزية. واستنتجا بالتالي أن القدرة الأصلية مقدورٌ عليها حتى لدى من تعلّموا بعد فترة البلوغ.

مما لاحظنا سابقاً، ليس هناك اتفاقٌ على إذا ما كانت هناك فترةٌ حرجة، أو حتى إذا يمكن الوصول إلى قدرةٍ أصلية في اللغة الثانية. ولكن هناك بعض الأدلة، عموماً، على نقصٍ في القدرات له علاقةٌ بالعمر. ووُضعت تفسيراتٌ مختلفة لهذه الظاهرة، مثل سنّ التعرّض الأول للغة، وطول الإقامة، والفروق في معالجة المعلومات اللغوية. وقدّم بيردسونج (١٩٩٩م) عدداً من التفسيرات المحتملة للتعليل للحقيقة الماثلة للعيان بأن معظم الراشدين لا يصبحون (أو لا يستطيعون أن يصبحوا) فصحاء في لغةٍ ثانية. ومن هذه التفسيرات ما يأتي:

١- فقد (التوصّل إلى) أداة تعلُّم اللغة. فلا يمكن أن يحدث تعلم اللغات الناجح بعد البلوغ؛ لأن هناك فقداً للنحو العالمي، ولأن هناك كذلك فقداً لإستراتيجيات التعلّم الفطرية. (انظر الفصل ٧).

٢- فقد الليونة العصبية في العقل. فكلما تقدّم الإنسان في العمر، كان هناك ضمورٌ مستمرٌ في الوظائف الدماغية. ونتائج هذا والتغيّرات الدماغيّة الأخرى هي أن الأساس العصبي الضروريّ لتعلّم اللغات لا يعود متوفّراً في الحياة بشكلٍ كامل فيما بعد.

٣- سوء التكيّف في طاقة المعالجة. فطاقات المعالجة والذاكرة تتغيّر كلما نضج الإنسان.

٤- "استعملها، ثم افقدها". وهذا بالضرورة نقاشٌ تقديريٌ، فحين يستعمل البشر ما يتوفّر لهم من مجموعة الدوائر الكهربائية الفطريّة عند الولادة، لا يكون هناك حاجةٌ لها بعد ذلك، فتُفكّك. وبحسب بينكر (١٩٩٤م، ص ص ٢٩٤-٢٩٥):

إن مجموعة الدوائر الكهربائية لاكتساب اللغة لا تعود ضرورية إذا ما استعملت، فينبغي تفكيكها، إذ إن بقاءها يجلب خسائر غير ضرورية. ومن المحتمل أن هذه المجموعة تجلب فعلاً بعض الخسائر. فالعقل، من ناحية أحيائيّة، كبيرٌ يستهلك خمس أكسجين الجسم، ويستهلك بالمثل كميّةً كبيرة من السعرات الحرارية والفوسفاتيد phospholipids أحد مجموعة المركبات الدهنية. فيذهب النسيج العصبي بعد الاستفادة منه إلى سلّة التدوير.

وتفسير "استعمله أو افقده" هو نسخةٌ مطابقة لهذا الذي ذكرناه. فإذا لم يستعمل المرء الأداة الفطرية، فسوف تتلاشى مع الوقت. بمعنىً آخر، يحدث التلاشي تدريجيًّا وببطء بدلاً من فقده مرةً واحدة.

٥- التعلُّم يورث التعلُّم. في النماذج الترابطية للتعلّم، يتضمّن تعلم اللغات تراكماً وتقويةً للارتباطات (انظر الفصل ٨). فقوة الارتباطات، بالتالي، من اللغة الأصلية (أو اللغات الأخرى المعروفة) ربما تتداخل مع احتمال تشكيل وتقوية ارتباطاتٍ جديدة.

يحتاج الأمر أبحاثاً إضافية لتصنيف هذه التفسيرات المتنوّعة، إذا كان لا بدّ من وجود فترةٍ حرجة. وربما يكون الحال أيضاً، كما هي الحال مع تفسيراتٍ كثيرة لتعلُّم اللغات الثانية، أنّ تفسيراً واحداً فقط لا يستطيع أن يعلّل للفروق المتعلقة بالعمر.

(٤, ١٢) القابليّة Aptitude

إن العلاقة بين القابليّة والنجاح في تعلّم اللغات الثانية علاقةٌ مهمّةٌ جداً، لو لم تكن إلا بسبب تعدُّد الآراء حول القابلية التي يمكن أن يكون لها تطبيقاتٌ هائلة في حياتنا اليومية. فإذا اُستعملت مقاييس القابلية لتثبيط الأفراد عن دراسة اللغات الأجنبية، فسوف يُحرم بعض الطلاب، إذا كانت المقاييس غير دقيقة، من الحصول على الفائدة المرجوّة من معرفة اللغات الأخرى. وبالنظر إلى التاريخ السابق لمقاييس القابلية في المدارس، يمكن للمرء منطقيًّا أن يتوقّع أن الطلاب غير الموهوبين هم الأكثر

احتمالاً أن يعانوا من تعلّم اللغات. بل إن بعض النتائج التي وُجدت في المملكة المتحدة (ستُناقش لاحقاً) وأرجعت القابلية اللغوية إلى الخلفية الاجتماعية ؛ لم تفعل شيئاً لتبديد هذه المخاوف. وفي الجانب الآخر، إذا (أ) كان مقياس القابلية دقيق، و(ب) وُضع الطلاب في برنامج تعليميّ لديهم قابلية قليلة اتجاهه، و(ج) من المحتمل إما أن تزداد قابليتهم أو يوضعون في برنامج تعليميّ آخر لديهم قابلية أكبر اتجاهه ؛ فإن الفشل في الاهتمام بالقابلية سيعاني منه الطلاب ظلماً وإجحافاً. فيمكن أن يكون للقابلية، إذن، تبعاتٌ حقيقية في الحياة.

وبالرغم من أن للقابلية أهميّةً كبيرة بوضوح، فقد تجوهلت على نطاقٍ واسع في دراسات اللغات الثانية التي تركّز على أسباب تفاوت النجاح في تعلم اللغات. أما في الدراسات التي أُدخلت فيها، فقد ظهرت القابلية لتكون عاملاً مميّزاً مهمًّا. وفي الحقيقة، أكّد سكيهان Skehan (١٩٨٩م، ص ٣٨) بأن "القابلية هي بانتظام المتنبّئ الأفضل بالنجاح في تعلّم اللغات".

ويظهر اسم ج. ب. كارول J. B. Carroll اسماً يرتبط أكثر ما يرتبط بدراسات القابلية في تعلم اللغات الأجنبية. فهو مصدر ما سمّاه سكيهان "النظرة القياسية ذات 'الأربع مكوّنات' للقابلية اللغوية" (١٩٨٩م، ص ٢٦):

١ - القدرة على التشفير الفونيمي: وهذه قدرةٌ تُستخدم في تمييز الأصوات الأجنبية وتشفيرها بطريقةٍ يمكن استعادتها بها لاحقاً. وسيبدو هذا بالتأكيد مهارةً حاسمةً في التعلم الناجح للغات الثانية.

٢ - الحساسيّة النحوية: وهذه هي القدرة على التعرّف على وظائف الكلمات في الجمل. فهي لا تقيس القدرة على تسمية أو وصف الوظائف، لكن تقيس القدرة على إدراك، أو عدم إدراك، إذا ما كانت الكلمات تؤدّي الوظيفة نفسها في جملٍ مختلفة. ويبدو منطقيًّا أن المهارة في القدرة على إنجاز ذلك تساعد في تعلّم لغة أخرى.

٣- القدرة الاستقرائية على تعلّم اللغات: وهذه هي القدرة على استدلال، أو تغيير، أو استبعاد القوانين أو التعميمات حول اللغة بواسطة نماذج من اللغة نفسها. فالمتعلم الماهر في هذه القدرة أقلّ اعتماداً على القوانين المقدّمة جيداً أو على التعميمات من المدرس أو من الموادّ التعليمية.

٤- الذاكرة والتعلّم: لقد صيغ هذا أصلاً بما يتعلّق بالارتباطات: القدرة على صنع أو تذكّر الارتباطات بين الكلمات والعبارات في اللغة الأصلية والثانية. ولكن ليس من الواضح إذا ما كان هذا النوع من الارتباط يلعب دوراً مهمًّا في تعلم اللغات، إلا أن الذاكرة مهمةٌ بوضوح في موادّ اللغة. ويفترض بعض اللسانيين (مثلاً بيكر Becker، ١٩٩١م) أن تعلم اللغات الثانية هو إنجازٌ للذاكرة في نصٍّ ما أكثر بكثير من كونه تحليلاً للنصّ. وهذا يعني أن ما يدخل في الذاكرة أكثر بكثير مما يُقسَّم إلى أجزاء، ويصبح خاضعاً لتشكيل القوانين و/أو التعميمات.

لقد بحث سكيهان (١٩٨٩م) مدى مناسبة فصل الحساسيّة النحوية والقدرة الاستقرائية على تعلّم اللغات. وافترض أن هاتين يمكن أن تُجمعا في قدرةٍ واحدة: القدرة التحليلية للغة.

ويبدو أن هذه القدرات الأربع (أو الثلاث) يمكن أن تكون مؤشّراتٍ منطقيّة على النجاح في تعلم اللغات الثانية، حيث يبدو أن الشخص الذي يكون متميّزاً في واحدةٍ أو أكثر من هذه القدرات، ستكون له أفضليّةٌ في تعلّم لغةٍ ثانية. وليس هناك سببٌ سابق للاعتقاد بأن الأفراد سوف يكونون على مستوىً واحدٍ من المهارة في كلّ هذه القدرات. وافترض سكيهان (١٩٨٩م) بأن كلّ القدرات (ثلاث في تصوّره) مستقلّة. فإذا كانت هذه القدرات الثلاث مستقلّة بالفعل، فينبغي أن تكون هناك بالتالي ثمانية أنواع من المتعلمين (٢^٣)؛ لأنه يمكن للشخص أن يكون جيداً في الثلاث كلها، أو جيداً في الأولى وسيّءٌ في الاثنتين التاليتين، وهكذا.

وهناك شيءٌ واحد نتفق عليه هو أن هذه القدرات الثلاث ستكون مفيدةً في تعلّم لغةٍ ثانية. وشيءٌ آخر ينبغي أن نذكره هو مقدرتنا على قياس هذه القدرات. وقد حدثت محاولات متنوّعة لقياسها، وربما كان أفضلها اختبار القابليّة في اللغات الحديثة لكارول وسابون Sapon (١٩٥٩م)؛ حيث يتكوّن هذا الاختبار من خمسة أقسام:

القسم ١: تعلّم الأعداد: يدرس الطالب على شريط نظام العدد في الكرديّة من ١ إلى ٤، زائداً صيغ "العشرات" و"المئات" من هذه الأعداد، ثم يُختبرون عن طريق سماع أعدادٍ مركّبةٍ من هذه العناصر، مثلاً: ٣١٢، ١٢٢، ٤١، إلخ، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس الذاكرة الترابطية.

القسم ٢: الكتابة الصوتية: يقيس هذا الاختبار الفرعي القدرة على التشفير الفونيمي. فيدرس الطالب نظاماً من مجموعات رموزٍ فونيميّة لبعض الفونيمات الإنجليزية. ثم يُختبر بعد ذلك في ما تعلّمه، مثلاً: "ضع خطًّا تحت الكلمة التي تسمعها: Tik; Tiyk; Tis; Tiys".

القسم ٣: مفاتيح التهجئة: هذا اختبارٌ عالٍ في السرعة يقيس كلاً من مفردات اللغة الأصلية والقدرة على التشفير الفونيمي. فيُعطى الطالب مفاتيح لنطق كلمةٍ ما، مثلاً "ernst" للكلمة "earnest"، ثم يُطلب منه أن يختار مرادفاً من قائمةٍ من الخيارات.

القسم ٤: كلماتٌ في جمل: يقيس هذا الاختبار الفرعي الحساسيّة النحوية. ففي أحد بنوده التقليديّة، تُقدّم جملتان مع كلمةٍ واحدة في الجملة الأولى موضوعٍ تحتها خطٌّ. أما في الجملة الثانية فيوضع خطٌّ تحت خمس كلمات. وعلى الطالب أن يقرّر أيّ الكلمات التي خُطّ تحتها في الجملة الثانية تؤدّي الوظيفة نفسها التي تؤدّيها الكلمة التي تحتها خطٌّ في الجملة الأولى.

القسم ٥: الارتباطات الزوجية: يدرس الطالب قائمة مفردات كرديّة - إنجليزية مكتوبة، ويطبّق على ما يوجد في الأزواج من مثيرٍ واستجابة، ثم يُختبر بعد ذلك بطريقة الاختيار من متعدّد. وهذا اختبارٌ للذاكرة الارتباطية. (خلاصة الاختبارات في سكيهان، ١٩٨٩م، ص ٢٨).

من المهمّ أن نتذكّر أنه، بالرغم من أن المهارات نفسها مُسجّلة في قائمة، فإن القياسات الوحيدة المستعملة هي تلك المأخوذة من الاختبارات، ويجب على المرء أن يفترض أن الاختبارات تقيس ظاهريًّا ما قد وُضعت لأجله. ويبدو أن الاختبار الفرعيّ

"كلمات في جمل" حصل على أفضل توافقٍ مع القدرة التي يهدف إلى قياسها (سكيهان، ١٩٨٩م). أما اختبار "الارتباطات الزوجية" فيعتمد على نماذج من الذاكرة لم تعد مقبولةً في العموم. ويبدو أن اختبار "مفاتيح التهجئة" يعتمد بقوّة على اللهجات المناطقيّة والاجتماعية (لأنه ربما يكون للهجات المختلفة نطقٌ مختلف للتهجئة نفسها). بمعنىً آخر، ما يمكن أن يكون مفتاحاً جيداً لمتكلمٍ بلهجةٍ معيّنة، ربما يكون مفتاحاً سيئاً لمتكلمٍ بلهجةٍ أخرى. فالقدرات نفسها، عموماً، أكثر إقناعاً، عند النظرة الأولى، من الاختبارات الفرعية المستعملة لقياسها.

وربما يتخيّل المرء أن القابلية اللغوية متعلّقة بالذكاء فقط في العموم، ولكن لا يبدو أن الحال كذلك. فأولاً: هناك شكوكٌ جديّة حول إذا ما كان هناك بناءٌ يُدعى الذكاء العام، إذ يعتقد معظم العلماء النفسيين أن هناك أنواعاً متعدّدة من الذكاء، بالرغم من زعم آخرين كثيرين أن هناك أدلةً على فكرة الذكاء العام (كارول، ١٩٩٢م). ثانياً: لقد أظهرت البحوث الإحصائيّة أن القابلية اللغوية لا يمكن أن تُفسَّر ببساطة على أساس القياس الأكثر شيوعاً للذكاء، ألا وهو درجات آي كيو IQ scores.

على أن الاختبارات الخاصة التي ذكرتها كارول ليست الاختبارات الوحيدة للقابلية اللغوية. فقد وُضعت اختباراتٌ أخرى ليستعملها الجيش الأمريكي ولتُطبَّق في بلدانٍ أخرى. كما أن الأبحاث البريطانية (تجدها ملخّصةً في سكيهان، ١٩٨٩م) نقّبت في السؤال عن أصول القابلية اللغوية. ومن الاكتشافات التي وجدتها أن هناك فروقاً مهمّة في معدّلات اكتساب التراكيب في اللغة الأولى، إذ هناك ارتباطٌ بين المعدّلات (التي ربما تعدّ مؤشّراً على قابلية اللغة الأصلية، ربما) وبين قابلية اللغة الثانية. من العجب أن الارتباط أعظم مع قابلية اللغة الثانية منه مع التحصيل، مما يؤيّد فكرة قياس القدرة، بالرغم من العوامل المختلفة التي ربما تقود الأطفال إلى أن يؤدّوا أقلّ من طاقتهم.

وقد وجدت الدراسات البريطانية أن هناك ارتباطاً أكبر بين قابلية اللغة الثانية والمستوى الاجتماعي ومستوى تعليم الوالدين. وقد وجدت هذين العنصرين مختلطين مع تطوّر المفردات في عاملٍ أطلق عليه خلفيّة الأسرة. ولا ترتبط الخلفية اللغوية مع قابلية اللغة الثانية فقط، لكنها ترتبط أيضاً بدرجةٍ مرتفعة مع التحصيل في اللغات الأجنبية.

وينبغي أن نقف عند هذه العلاقات، لأنها، على مستوى القيمة، تبدو متعلّقةً بعوامل تقود إلى التحصيل غير القائم على القدرات الموروثة. وكما لاحظنا سابقاً، فالأطفال القادمون من طبقاتٍ أكثر امتيازاً ومستوى آبائهم التعليميّ أعلى، هم أكثر احتمالاً أن يحصلوا على تقديراتٍ جيدة في المدارس. وأكثر من ذلك، فالأطفال في المملكة المتحدة، كما هم في أمريكا الشمالية، بهذه الخلفيّات؛ هم أكثر احتمالاً أن يكونوا قادرين على *استعمال* مهارات اللغات الأجنبية على نطاقٍ واسع. فهذه العوامل، بالتالي، عوامل ممتازة في التنبّؤ بالطريقة التي يمكن لطالبٍ أن يحصل بها على تقديراتٍ جيدة، أو يستعمل بها لغةً أجنبية، لكن من الصعب أن نرى كيف تستطيع أن تفسّر القدرة على مستوى التجريد.

فالقابليّة عاملٌ مهمٌّ في تفسير تفاوت النجاح في تعلّم اللغات الثانية. وقد شدّد سكيهان (١٩٨٩م، ص ٣٨) على موقعها المركزيّ:

> لقد افترض أن الدافعية... أو الأسلوب المعرفي... أو درجة التثاقف ... أو الشخصيّة والاتجاه أكثر أهميّةً من القابلية. وهذا النقد هو في الواقع تساؤلٌ في التطبيق، وما نحتاجه هو الدليل. وفي الواقع، مثل هذا الدليل متوفّرٌ من الدراسات الكميّة التي تُظهر عموماً أن القابلية هي في *الأقل مهمّة* كأهميّة أيّ متغيّرٍ آخر بُحث من قبل. وقد أوردت الدراسات علاقاتٍ متعدّدة بين مجموع اختبارات القابلية والدرجات التصنيفيّة، وصلت إلى درجة ٠,٧٠، كما أن العلاقات التي تصل إلى ٠,٥٠ هي أمرٌ مألوفٌ أيضاً. ولم يصل إلى هذه الأرقام العالية إلا مؤشّرات الدافعيّة فقط. وتعدُّ القيم التي يحصل عليها المرء في قياسات الشخصيّة، وبعض السمات الأخرى مثل الأسلوب المعرفي، منخفضة، ونادراً ما ترتفع لتصل إلى أعلى من ٠,٣٠.

لقد قُدِّمت في بداية هذا الفصل بعضُ الأسباب، لعدم الالتفات إلى قضايا تتعلّق بالقابلية في اكتساب اللغات الثانية؛ إلا في النادر، والسبب البارز تحديداً يتمثّل في أن بيئة اللسانيات التوليديّة وعلم النفس قادت إلى تقليص أهميّة عوامل القابلية. وهناك اعتراضٌ آخر على قياسات القابلية يتمثّل في أنها تقيس الفوارق في النجاح في حالات الفصول الرسميّة فقط. وهناك نظرتان مختلفتان للإجابة عن هذا الاعتراض. الأول هو إذا ما كان ينبغي أن ترتبط قابلية اللغة الثانية منطقيًّا مع التعلّم الرسمي فقط. والجواب عن هذا السؤال هو: لا بكلّ وضوح. ففي الواقع، ينبغي أن تكون القابلية أكثر أهميّةً عندما يتعلّم المرء دون مساعدة المعلّمين أو الموادّ التعليمية. انظر مثلاً إلى مشكلة تعلّم مهارات الحاسوب، فإذا لم توجد تعليمات أو وُجدت فقط كتيباتٌ إرشاديّة ضعيفة للغاية، فستكون القابلية، في هذه الحال، مطلوبةً لكي يحصل التعلّم. ولكن بوجود مساعدةٍ أفضل، ربما يتعلّم أولئك الذين كانوا دون أملٍ في النجاح في التعلُّم وحدهم؛ تلك المهاراتِ بسهولة وبسرعة أيضاً. وبالعودة إلى قضية تعلّم اللغات الثانية، فإن معظم أنواع القابلية التي ذكرتها كارول يبدو أنها ستكون أكثر فائدةً بكثير عندما يحاول المتعلمون أن يتعلّموا طبيعيًّا. فيجب على المتعلمين، مثلاً، أن يصنعوا تحليلاتهم الخاصة بهم عند غياب الرافد التعليميّ.

وتتمثّل النظرة الثانية في إذا ما كانت قياسات القابليّة اللغوية الموجودة تتنبّأ، في الواقع، بالنجاح في مواقف التعلّم الفصلي الرسمية. وليس هناك كثيرٌ من الدراسات بحثت هذا بالتفصيل. فقد درس ريفس Reves، (١٩٨٣م) متكلمين أصليين بالعربية يتعلمون الإنجليزية في مدرسةٍ في إسرائيل، وتتعلّم المجموعةُ نفسها العبريّة طبيعيًّا. وقد وجد قياس القابلية متنبّئاً أفضل بالنجاح في الوضع الطبيعيّ غير الرسمي. فيبدو، بالتالي، أن القابلية مؤشّرٌ مهمٌّ على اكتساب اللغات الثانية في كلا السياقين: الصفيّة وغير الصفيّة. كما وجد هارلي وهارت Hart (١٩٩٧م)، في دراسةٍ للأطفال المنغمسين

في مجتمع غير أصليّ بالنسبة لهم، علاقاتٍ إيجابية بين (أ) النجاح في اللغة الثانية والمقاييس التحليليّة للانغماس الذي يبدأ عند البلوغ، و(ب) النجاح في اللغة الثانية وقدرة الذاكرة لدى أولئك الطلاب الذين يبدؤون الانغماس عند الصفّ ١.

ويظهر هنا السؤال الآتي: من أين تأتي القابلية؟، بمعنى: هل القابلية فطرية أم متطوِّرة؟ يفترض ماكلوفلن (١٩٩٠م ب) أن للخبرة السابقة في تعلّم اللغات تأثيرٌ إيجابيٌّ على تعلمها. ويمكن أن يظهر هذا التأثير الإيجابي على شكل تعلّم أفضل (ماكلوفلن ونيشن Nation، ١٩٨٦م) أو على شكل استعمالٍ أفضل لاستراتيجيات تعلم اللغات (ناياك، وهانسن، وكروجر، وماكلوفلن، ١٩٩٠م)، مما يعني أن القابلية تتطوّر. وعلى أيّ حال، لم يجد هارلي وهارت (١٩٩٧م) أدلةً مؤيِّدة لتطوّر القابلية. فقد قارنت دراستهما مجموعتين من الطلاب في الصفّ ١١، إحداهما كانت في برامج انغماس مبكّرة، وكانت قد بدأت دراسة اللغة الثانية (الفرنسية) (معظم الوقت) في الصفّ ١. أما الثانية فكانت قد بدأت دراسة اللغة الثانية (الفرنسية) في الصفّ ٧. ولم تؤدِّ المجموعة الأولى (خبرة الانغماس المبكّر) أفضل من المجموعة الأخرى من الطلاب (خبرة الانغماس المتأخِّر). بمعنىً آخر، لم تؤثِّر الخبرة في تعلّم اللغات على القابلية، وبالتالي، لا يمكن أن يستقيم الادعاء بأن القابلية تتطوّر نتيجةً للخبرة في تعلّم اللغات.

(١٢,٥) الدافعيّة Motivation

الدافعيّة عامل نفسيٌّ اجتماعيٌّ يُستعمل كثيراً في تفسير النجاح المتميِّز في تعلّم اللغات الثانية. ولهذا العامل إغراءٌ بدهيٌّ، إذ من المقبول أن يُقال بأن الأفراد الذين لديهم دافعيّة سيتعلمون لغة أخرى أسرعَ وبدرجةٍ أكبر. بالإضافة إلى وجود دراساتٍ هائلة قدّمت أدلةً إحصائية تشير إلى أن الدافعية مؤشّرٌ على نجاح تعلّم اللغات. وتأتي

الدافعيـة عمومـاً لتحتـلّ المؤشّر الأعلـى الثـاني علـى النجـاح، تسبقها القابليّـة فقـط (سكيهان، ١٩٨٩م). ومع ذلك فإن بحث دور الدافعيـة في تعلّـم اللغـات الثانية يواجه حاجزاً أبعد قليلاً من عقبة البداية : إن الطبيعة الدقيقة للدافعية ليست بذلك الوضـوح. ويتفق الجميع على وجود علاقةٍ ما لها ببداية التعلّم، لكننا عندما نقارن التعريفات المتعدّدة لها، تظهر بوضوح اختلافات مهمة بينها.

أصبـح جـاردنر، مـن خـلال أعمالـه المبكّـرة مـع لامـبرت (١٩٧٢م) وأعمالـه الأخيرة مع زملائه في جامعة أونتاريو الغربية University of Western Ontario، علَماً رئيسيًّا في حقل الدافعية في تعلّم اللغات الثانية. "تتضمّن الدافعية أربعة جوانب : هدفاً، وسلوكاً جهيداً، ورغبةً في الحصول على الهدف، واتجاهات مفضّلة نحو النشاط المبحوث" (جاردنر، ١٩٨٥م، ص ٥٠).

ويتكوّن الجهد من عددٍ من العوامل، بما فيها الفطريّة التي ينبغي الحصول عليها، وعادات الدراسة الجيدة، والرغبة في إرضاء المدرّس أو الوالدين. ويبدو هذا أنه عبارة عن خليط من المكوّنات، يلائم بعضها ما قد فعله المرء سابقاً، وبعضها الآخر ما يريد أن يفعله مستقبلاً.

ويختلف التعريف النفسي القياسيّ الحديث للدافعية عن تعريف جاردنر في جوانب عديدة. أولاً : يفرّق التعريف النفسي الحديث بين الدافعية الكامنة potential motivation والمحفّز الدافع motivational arousal. انظر إلى النقاش الآتي :

> سنتبنّى هنا الموقف البسيط القائل بأنه مهما تكن العوامل التي تؤثر في الجهد الذي يستعدّ أن يفعله المرء ليُرضيَ دافعاً لديه، فهي في الواقع محدّدات حجم الدافعية. وتكون هذه العوامل، في العموم، حالاتٍ داخليّةً مثل الحاجة (كالحرمان من الطعام)، ومحصّلات الإجهاد (كاكتساب الطعام، وتجربة الألم)، والاحتمال المنطقيّ بأن سلوكاً ما، إذا أُدّيَ بنجاح، سوف يُرضي الحاجة، ويُنتج المحصّلات أو يتجنّبها. وكما في التوقّع التقليدي : أيّ نماذج القيم الخاصّة بالدافعية، تفترض أن الاحتياجات و/أو محصّلات الجهد تختلف في الحجم أو

القيمة، وأنّ حجم دافعيّةٍ ما هو وظيفةٌ مضاعفة للحاجة، وقيمة مُحصّلة الإجهاد، والاحتمال المنطقيّ بأن السلوك المُنجَز جيداً سيُنتج التأثير المرغوب فيه .... وسبب تسميتها الدافعية الكامنة في مقابل الدافعية الواقعيّة هو أنها ليست مجموعةً كافية من الشروط لتحديد الحفّز الدافع ...

وعندما تكون الحاجة إلى جهدٍ قليل فقط، ينبغي أن يكون المحفّز الدافع منخفضاً مهما كان عظمُ الحاجة، أو مهما كانت قيمة المحصّلة الكامنة...

والخلاصة أن الدافعية الكامنة تُوجد عن طريق الحاجات و/أو المحصّلات الكامنة، والتنبؤ بأن الأداء السلوكيّ سوف يؤثر في تلك الحاجات والمحصّلات. ويحدث المحفّز الإدراكي، على أيّ حال، فقط عندما يكون السلوك المطلوب أعلى من طاقة المرء المنظورة، إلا أنه يمكن تعديله عن طريق حجم الدافعية الكامنة. (بريهم Brehm وسلف Self، ١٩٨٩م، ص ص ١١٠-١١١).

وهناك فروقٌ أخرى عديدة بين تعريفات كلٍّ من جاردنر وبريهم وسلف، من ضمنها ما يلي:

١- يُعدّ الجهد عند بريهم وسلف نتيجةً للدافعية، بينما عدّ جاردنر الجهد مكوّناً للدافعية.

٢- تبنّى بريهم وسلف قدرة الدافعية على التنبُّؤ الصريح، أيّ قيمتها في توقُّع النجاح في التعلُّم، ولم يتبنّ جاردنر ذلك. ومن المحتمل أن قيمة التنبُّؤ قد أثّرت بطريقٍ غير مباشر على مكوّنات مفهوم جاردنر للدافعيّة، ولكن ليس هناك سبيلٌ في تصوُّر جاردنر إلى استعمال تنبُّؤاتٍ مختلفة بصعوبة التعلُّم لتحديد مدى دافعيّة المتعلمين في إنجاز مهمّةٍ معيّنة.

٣- يعدّ اتجاه جاردنر أكثر عالميّةً. وبالتالي يمكن لجاردنر أن يتعامل مع الدافعية في تعلّم لغةٍ أخرى على أنها فقط بناءٌ كامل. أما بريهم وسلف فينظرون إلى الدافعية على أنها تساهم في تحقيق أهدافٍ كبيرة، مثل أن تكون طلق الكلام في الفرنسية، أو في تحقيق أهدافٍ صغيرة، مثل تعلُّم ١٥ عنصراً من المفردات تحضيراً لاختبارٍ قصيرٍ غداً.

وقد ميّز ترمبلي Tremblay وجاردنر (١٩٩٥م) بين السلوك المحفّز والحوادث المحفّزة. فالسلوك المحفّز هو تلك الخصائص التي يستطيع إدراكها من يراقبها ، أما الحوادث المحفّزة فلا يمكن أن يدركها المراقب ، لكنه يمكن أن يؤكّد حدوثها ، إذ إنها تؤثّر في السلوك المحفّز.

وليس في نيّتنا أن نقول إن أحد هذه المفاهيم صحيح والأخرى خاطئة. فالنقطة المهمّة ، بدلاً من ذلك ، هي وجود نظراتٍ مختلفة للدافعيّة. فعندما يكون هناك نقاشٌ حول تأثير الدافعية ، ينبغي على المرء أن يضع في حساباته اختلاف المتناقشين حول معنى الدافعيّة.

وطريقة جاردنر الأساسيّة هي أن يقدّم استبياناتٍ تستدعي إجاباتٍ ذاتيّة عن أسئلةٍ مختلفة (تعتمد غالباً على مقياس ليكرت Likert scale) ، كما في هذا المثال :

ضع علامة √ في أيّ مكانٍ على طول الخطّ في الأسفل لتشير إلى أيّ حدّ تحبّ الفرنسية مقارنةً بكلّ مقرراتك الأخرى.

الفرنسية هي أسوأ مقررٍ لديّ	الفرنسية هي أفضل مقررٍ لديّ

_______:_______:_______:_______:_______:_______:_______:

عندما يكون لديك واجبٌ تنفّذه في الفرنسية ، هل :

___أ) تنفّذه حالاً عندما تبدأ تأدية واجبك المنزلي.

___ب) تصبح مُستاءً بالكامل.

___ج) تضعه جانباً حتى تنتهي من كلّ واجباتك المنزليّة الأخرى.

___د) لا تفعل أيّاً من هذه (اشرح)

(جاردنر ولامبرت ، ١٩٧٢م ، ص ١٥٣)

ولذلك فإن تقييم الجهد، والرغبة، والاتجاه معتمدٌ على التقييم الذاتي دون تعديلٍ للعناصر التي في الاستبيان.

ولقياس درجة الدافعية، تضاف الدرجات معاً (ما عدا درجة القلق، التي تُطرح من المجموع). وقد صنّف جاردنر وزملاؤه أسئلةً معيّنة في فئاتٍ، مما يجعلها تُستعمل أيضاً في تعليل النجاح في تعلّم اللغات.

وأُكملت أبحاث جاردنر بخاصّة في سياقٍ كَنَديٍّ، حيث ميّز بين نوعين من الدافعية: التكامليّة integrative والنفعيّة instrumental. وتشير الدافعية التكاملية إلى الدافعية التي تأتي من رغبةٍ في التكامل مع مجتمع اللغة الهدف، بينما تأتي الدافعية النفعيّة من المنافع التي ربما تأتي من التعلّم (مثلاً: تعلّم الإنجليزية لتكون قادراً على دراسة الرياضيات في جامعة تدرِّس بالإنجليزية). والفرضية الأساسيّة هنا هي أن الكنديين الأنجلوفون (في سياقٍ ثنائيّ اللغة بشكلٍ أساسيّ) أكثر تحفيزاً عن طريق الدافعية التكاملية (اتجاهٌ إيجابيّ نحو المتكلمين الفرنسيين) منهم عن طريق دافعية نفعيّة (نظراتٌ إيجابيّة نحو المنافع التي تأتي من تعلّم الفرنسية، أيّ حافز الحصول على منفعة). وقد اُفترضت الدافعية التكاملية لتكون مؤشّراً أفضل على النجاح في اللغة الثانية من الدافعية النفعيّة.

ومن الاعتراضات الشائعة على وجهة نظر جاردنر أن النتائج خاصّةٌ بالوضع في كندا، دون أن يكون قابلاً للتطبيق عالميًّا. وقد وَجدت دراساتٌ أخرى أن الدافعية النفعية أكثرُ أهميّةً من الدافعية التكاملية في تفسير نجاح المتعلمين. فلن يكون مفاجئاً على الإطلاق أن كندا، حيث تمثّل اللغة قضيّةً سياسيّةً رئيسيّة، ليست بيئةً تقليدية للعوامل النفسية الاجتماعية المتعلّقة بتعلّم اللغات الثانية. فمن المنطقيّ، في الواقع، أن توجد دافعيّاتٌ مختلفة في أجزاءٍ مختلفة من العالم. والدافعيات المتعلّقة بأفعالٍ أخرى تختلف، بالتأكيد، من ثقافةٍ إلى أخرى. وربما تلعب الشروط المحليّة أدواراً مهمّة في

الدافعيات المتعلقة بتعلّم اللغات، حيث لاحظت هيل (١٩٧٠م) أنه في شمال غرب الأمازون، يجب أن تُختارَ الزوجات من مجموعاتٍ عرقيّةٍ مختلفة. فهل الدافعية لتعلّم المرء لغة زوجته هي أكثر نفعيّةً أم أكثر تكامليّة؟

ويجب علينا أن نعرف أيضاً أنه يمكن أن يكون هناك تنوّعٌ فرديّ مهمّ في الدافعية. ومن الحالات المتطرّفة في ذلك حال لويس وولفسون Louis Wolfson (انظر قصتّه المكتوبة الخاصة به في وولفسون، ١٩٧٠م). فقد كان وولفسون فصاميًّا، إذ كَرِهَ أمّه وخاف منها. وقد كره بالتحديد صوت أمه، وبالتالي، لغتها الأصلية، التي كانت لغته الأصلية نفسها: الإنجليزية الأمريكية. وليتجنّب هذا الألم، تعلّم لغاتٍ أخرى، بالتحديد: العبرية، والألمانية، والروسية، والفرنسية (اللغة التي كتب بها قصّته). وقد وصف جيلز ديلوز Gilis deleuze، الذي كتب مقدّمة وولفسون (١٩٧٠م)، حالة عقل وولفسون في مقالٍ آخر (ديلوز، ١٩٧٩م، ص ٢٨٥):

> يجرّب ثنائية الطعام/الكلام و ... يحوّلها إلى حروف الجرّ أو بدلاً من ذلك، إلى نوعين من اللغة: لغة أمه (الإنجليزية)، التي هي بالضرورة هضميّة alimentary وإخراجيّة excremental، واللغات الأجنبية، التي هي بالضرورة تعبيريّة expressive والتي يكافح ليكسبها. ولكي تُعطّل تقدم دراسته للغات الأجنبية، كانت أمه تهدّده بطريقتين متساويتين: إما أن تلوّح له مغريةً بطعامٍ عسر الهضم معبّأ بعلب، أو أن تقفز عليه فجأةً وتتكلم الإنجليزية اعتباطيًّا معه قبل أن يكون لديه وقتٌ ليسدّ أذنيه.
>
> ويردّ على تهديدها المزدوج بمجموعةٍ من الإجراءات الأكثر جودةً. فيأكل مثل شرهٍ، ويحشو نفسه بالطعام، ويقف على العُلب، كلّ ذلك وهو يردّد كلماتٍ أجنبيّة عديدة. ويؤسّسُ، في مستوىً أعمق، ارتباطاً بين التسلسل الغذائي والتعبيريّ، متحوّلاً من واحدٍ إلى آخر، وذلك عن طريق ترجمة الكلمات الإنجليزية إلى كلماتٍ أجنبية بحسب عناصرها الصوتيّة (وقد كانت الصوامت هي الأكثر أهميّةً). مثلاً: يحوّل كلمة "tree" "شجرة" عن طريق استعمال صوت R الذي يظهر في اللفظة الفرنسيّة (arbre).

إن ما شُرح في هذا الوصف هو بالتأكيد مثالٌ غير عاديّ على الدافعيّة لتعلّم لغات أخرى.

وذكرنا بعض الصعوبات المتعلّقة بأبحاث جاردنر، خصوصاً محدوديّة السياق في البحث (كندا)، وعدم تأييد نتائجه عند التطبيق في ثقافاتٍ أخرى، والنتائج التي أظهرت وجود تنوّعٍ فرديٍّ في الدافعية. وهناك أيضاً مشكلةٌ أخرى في تصوُّر جاردنر ظهرت من الاعتماد المشكوك فيه على المعلومات اللغوية الذاتية. فمن غير المحتمل أن تكون التقارير الذاتيّة انعكاساتٍ دقيقةً للجهد المبذول. فكلّنا لدينا خبراتٌ تجعلنا نختلف مع وجهات نظر الآخرين عن الصعوبة التي واجهوها عند التعلّم. وفي الجانب الآخر، لا يبدو أن التقارير الذاتية عن الاتجاهات تمثّل إشكاليّةً واضحة، إذ يبدو أن الاتجاهات هي من نوع الأشياء التي لا يمكن أن تُبيَّن إلا عن طريق التقارير الذاتية فقط. فأنت فقط يمكن أن تعلم إذا كان لديك صداع أم لا، فكيف لشخصٍ آخر أن يخبر عن اتجاهك؟ ورغم ذلك، تعرَّضت التقارير الذاتية، كونها الأساس الروحيّ لقياس الاتجاهات، لهجومٍ قاسٍ في علم النفس، حيث ناقش كلٌّ من تِيسير Tesser وشافر Shaffer (١٩٩٠م، ص ص ٤٨١-٤٨٢) المشكلة ببعض التفصيل:

> تظهر هناك انعكاساتٌ للتمييز بين التأثير والتقويم في قياس الاتجاهات. فمعظم قياسات الاتجاه تتضمّن تقريراً ذاتيًا. وطالما نُظر إلى التأثير والتقويم على أنهما متساويان، فإن التقارير الذاتية تكون كافية. ولكن مع كون التمييز بين التأثير والتقويم أصبح أكثر حساسيّةً لفكرة أن جميع جوانب الاتجاهات يمكن أن تُمثَّل بعدّة طرق، إلا أن التمثيل اللفظي/الاقتراضي أصبح هو الوحيد فقط. ... ويعتقد كثيرٌ من الباحثين أن للعواطف مكوّناتٍ وظائفيّة ربما تمثّل معرفيًا، وربما لا ... ومتوفّرة بسهولة ودقة للتقرير الذاتي.

وهناك مشكلةٌ إضافية للتقارير الذاتية تتمثّل في أن الإجابات تتلوّن عادةً بما يظنُّ المشاركون أن الباحثين يرغبون فيه، أو بالمقبول اجتماعيًا. فقد ناقش تِيسير وشافير قضيّة الاتجاهات العنصريّة بالتفصيل، فأوضحا أن معلومات التقارير الذاتية تشير إلى أن الصور النمطيّة العنصرية ليست قويّة كما كانت من قبل، وأن البيض يحملون اتجاهاتٍ وديّة أكثر نحو السُّود مما كانت الحال عليه عدة عقودٍ ماضية. إلا أن بعض العلماء بحثوا

هذا، وخرجوا بأن المشاعر المضادة للسود هي على قوّتها السابقة، لكنها تظهر فيما يُسمّى بالعنصرية الرمزيّة. ويُعبّر عن المشاعر المضادة للسود بإظهار التمييز العكسيّ أو بإظهار ميلٍ خاصٍ نحو السود. ويؤكّد كثيرٌ من العلماء على أن الاتجاهات نحو السود لم تتغيّر بشكلٍ لافت، لكنّ ما تغيَّر هو الاتجاه نحو ما يُقبل أن تقوله في استبيان. ولا حاجة للقول بأن هذه منطقةٌ جدليّة، إلا أن القصد باختصار هو الإشارة إلى وجود عوامل عديدة ربما تتدخّل لتجعل التقارير الذاتية لا تصف الاتجاهات بالدقة المتوخّاة.

(١٢,٥,١) الدافعية على المدى الطويل والمدى القصير

Motivation Over the Long Term and the Short Term

إن الارتقاء بالكفاية اللغوية في لغة ثانية هو مشروعٌ طويل المدى. ومع ذلك فالنجاح في هذا المشروع طويل المدى يعتمد على النجاح في سلسلةٍ من النشاطات القصيرة. فالمتعلم الواعي بأن تراكم المواقف الكثيرة التي تواجهه سيؤدّي به إلى مُدخل قابلٍ للفهم هو أكثر احتمالاً أن يكون ناجحاً في بيئات تعلّم اللغات الثانية. أما المتعلّم الذي يركّز جهده على التذكّر (حتى وإن كان بشكلٍ لا واعٍ) فهو أكثر احتمالاً أن ينجح إما في بيئات اللغات الأجنبية أو الثانية. فلكي يحصل الطلاب على معدّلاتٍ مدرسيّة عالية، يجب عليهم أن يؤدّوا عدة أنشطةٍ بنجاح على مدى فصلٍ دراسيّ أو عام أكاديميّ.

وتتمثّل المشكلة التي ينبغي الاهتمام بها في إذا ما كانت الدافعية الخاصة بالهدف العالميّ (الارتقاء بالكفاية أو الحصول على معدّلٍ نهائيٍ جيد) مؤشّراً جيداً كافياً على مدى نجاح متعلمٍ ما في استخدام الأنشطة الضروريّة الأقلّ كلفةً للحصول على نجاح طويل المدى. وإذا نظرنا إلى الأهداف الأخرى في الحياة، فسنجد أن التركيز على الأهداف طويلة المدى ليس كافياً لتفسير النجاح المميّز. انظر إلى الهدف العالمي في اكتساب أسلوبِ حياةٍ أكثر صحّةً، فبغض النظر عن جاذبيّة هذا الهدف، يجب على المرء ليحقّقه أن ينخرط في التمارين الرياضية ويبتعد عن التدخين وأكل الطعام غير

الصحيّ. كما يجب عليه أن يستجمع قوة الإرادة بانتظام خلال مرور الوقت ليتغلّب على الإغراءات المختلفة. ومن الواضح أنه من الصعب على الاتجاهات أن تؤثّر في السلوكيات التي تصبح عادات:

> يفترض رونيس Ronis وآخرون (١٩٨٩م) أنه ربما لا تكون للاتجاهات علاقةٌ في توجيه السلوكيات. ويفترضون، من أبحاثهم في نطاق الصحة، أن السلوكيات المتكرّرة مثل التدخين قد أصبحت اعتيادية/آلية (انظر أيضاً ترياندس Triandis، ١٩٨٠م)، وأن مثل هذه السلوكيات ربما تصبح مفصولةً عن الاتجاهات التي تتعلّق بها منطقيًّا، أو التي ربما تكون مهمّةً في انطلاقتها. (تيسير وشافر، ١٩٩٠م، ص ص ٤٩١-٤٩٢).

لن تكون صورة تأثير الدافعية على تعلّم اللغات الثانية كاملةً حتى تستطيع الفرضيات أن تفسّر الأحداث التي تقع في المواقف المتنوّعة التي يجد المتعلمون أنفسهم فيها.

(١٢,٥,٢) الدافعيات نتيجةً للوقت والنجاح

Motivations as a Function of Time and Success

أحد مناطق الجدال الرئيسية حول الدافعيات وتعلم اللغات الثانية هو إذا ما كان من الأفضل أن نقول إن الدافعيات تتنبّأ بالنجاح (موقف جاردنر) أو أن النجاح يتنبّأ بالدافعية (موقفٌ عكسيٌ له شعبيةٌ أكبر في علم النفس)، بحيث إن الأكثر نجاحاً في تعلم اللغات، هو الذي ستكون لديه دافعيّةٌ أكبر لمزيدٍ من التعلّم. ويمكن أن تُقسَّم هذه الفكرة إلى سؤالين محدّدين في الأقلّ: (أ) هل يمكن أن تتغيّر الدافعيات مع مرور الوقت؟ و(ب) ما تأثير النجاح على الأداء؟

(١٢,٥,٢,١) التغيّرات مع مرور الوقت Changes Over Time

يبدو أنه لا مانع منطقيًّا من تغيُّر الدافعية مع مرور الوقت. وهذا صحيح في كلٍّ من مفهوم جاردنر ومفهوم التوقّع- القيمة expectancy-value conception. فمن وجهة نظر جاردنر، يمكن أن يتغيّر كلٌّ من الجهد، والرغبة في الحصول على هدفٍ ما، والاتجاهات مع مرور الوقت. ويبدو أن احتمالية حدوث هذا يعتمد على المدى الذي يتغيّر فيه المتعلم نتيجةً للخبرة التي اكتسبها من تعلّم اللغة. وفي المواقف

التعليميّة التي درسها جاردنر في معظم تفاصيلها (الكنديون ثنائيّو اللغة من الأنجلوفون)، من غير المحتمل مثلاً أن تتغيّر الاتجاهات نحو الفرانكوفونية كثيراً؛ لأن هناك اتصالاً كبيراً بين المجموعتين قد تجذّر فعلاً بغض النظر عن الاتجاهات الموجودة. فمن الأسهل كثيراً أن نتخيّل أن الأطفالَ الذين لا يتعرّضون فعليًّا للثقافات الأخرى سيُغيِّرون اتجاهاتهم نحو المتكلمين بلغاتٍ أخرى بعد مزيدٍ من تعلُّمِ أدب المتكلمين بتلك اللغات وثقافتهم.

أما في نماذج التوقّع- القيمة في الدافعية، فيمكن لزيادة التعلّم أن تزيد المعرفة بحالات المُخرج الإدراكي بالطريقة نفسها تقريباً. ومن الممكن أن يُحدث كذلك نوعاً آخر من التغيّر، إذ تفترض نماذج التوقّع- القيمة أن كلتا القيمتين (الحاجات والمُخرجات) والتوقُّعاتِ تؤثِّر في السلوك. وكما وضّح وينر Weiner (١٩٨٦م) فإن كلتا القيمتين والتوقّعات يمكن أن تتغيّر، والتغيير في واحدة منها يمكن أن تقود إلى تغييرٍ في الأخرى.

دعنا ننظر في التغيير في التوقّعات. تذكّر أن النموذج يفترض أن الدافعية الكامنة تعتمد في جزءٍ منها على الاحتمال الموضوعي بأن الأداء الناجح سيقود إلى الأهداف المرجوّة. ومن خلال عمليّة تعلّم اللغة، يمكن أن يعدّل المتعلمون احتمالاتهم الموضوعية اعتماداً على خبراتهم المتزايدة. ويمكن للتوقّع، منطقيًّا، أن يزيد أو أن ينقص، اعتماداً على النجاح المحقّق.

(١٢,٥,٢,٢) تأثير النجاح على الدافعية والأداء اللاحق

Influence of Success on Motivation and Subsequent Performance

ماذا ينبغي أن يكون تأثير النجاح على الدافعيّة؟ هل ستزيد الدافعية بالضرورة؟ يفترض النقاش السابق أنه إذا لاحظ المتعلمون أن الأداء الناجح في بعض الأنشطة يقود نحو هدفهم (سواءٌ التعلّم أو الحصول على معدّلات جيدة)، فمن المحتمل، بالتالي، أن ترتفع نسبة توقّع نجاحهم. ويقترب هذا من القول إن النجاح سيزيد الدافعية، لكنّ

الأمور ليست بهذه البساطة. ويتعلّق هذا النقاش بالدافعية الكامنة دون المحفّز الدافع. تذكّر أن المحفّز الدافع قائمٌ على افتراض فكرة الجهد الذي يلزم لأداء نشاطٍ ما بشكلٍ صحيح. وتشير الدراسات إلى أن المحفّز الدافع يصل مداه في المهمات التي يُفترض أن توجد فيها صعوبةٌ *معتدلة* (انظر النقاش الموجود في بريهم وسلف، ١٩٨٩م). فإذا عُدّ معدّل النجاح عالياً جداً أو منخفضاً جداً، فإن المحفّز الدافع يصبح ضعيفاً. أيّ أننا نحاول بأقصى ما نستطيع من قوة في سبيل أشياء نَعدُّها تحديًّا لكنها تقريباً ليست مستحيلة.

فإذا ظلّ هذا صحيحاً في تعلّم اللغات، فليس هناك سببٌ، بالتالي، لنعتقد بأن المعدلات الجيدة أو التقدّم الجيد في تعلم اللغة سيقود إلى زيادة في الدافعية. وفي المقابل، ربما يفترض المرء أن المتعلمين الذين يقدّمون أفضل ما لديهم سوف يجدون الأنشطة التعليمية سهلة، ونتيجةً لذلك ستضعف طاقتُهم المحفّزة. وحتى هذا يعدّ تبسيطاً أكثر من اللزوم. إن ما علينا أن نهتم به هو التغيرات الحاصلة في الاحتمالات المحدّدة ذاتيًّا للنجاح. فسوف تزيد التغيرات باتجاه الصعوبة المعتدلة (الاحتمالية ٠,٥) بين المنخفضة (لنقل ٠,٢) أو المرتفعة (لنقل ٠,٨) باتجاه المحفّز الدافع. فمن غير المحتمل أن الطلاب الذين يؤدّون أفضلَ هم أنفسهم أولئك الذين ينظرون إلى الأنشطة التعليمية على أنها معتدلة الصعوبة، ولهذا السبب ينبغي ألا يكون هناك ارتباطٌ قويٌ بين النجاح والدافعية. وربما يعتقد المرء أن الدافعية ستزيد إلى أقصى مدى لدى أولئك الذين يحصلون على معدّلات تتراوح في منطقةٍ حول المتوسّط. وهذه، بالطبع، قضايا تطبيقيّة.

ولكن هل يقود النجاح إلى أداءٍ أفضل؟ هناك نتائج مختلفة معروضة في الدراسات السابقة، بالإضافة إلى أنه يمكن التدليل على أيٍّ من الاتجاهين بأدلةٍ منطقيّة. فالنجاح يمكن أن يُولّد الثقة التي تتمثّل في مزيدٍ من النجاح، ويمكن، في الجانب الآخر، أن يُولّد النجاحُ ثقةً مفرطة تضع الشخص على حافة السقوط. وقد قدّم

ميزروشي Mizruchi (١٩٩١م) معلوماتٍ لغويةً مهمّةً حول هذا السؤال. انظر إلى الاقتباس الآتي:

> إن المدى الذي تؤثر فيه الثقة والدافعية في أداء الأنشطة هو قضيّةٌ خلافيّة بين علماء النفس الاجتماعي. فرغم أن معظم المشاركين يعتقدون أن النجاح السابق يُولّد مزيداً من النجاح حاليًّا، إلا أن كثيراً من الباحثين لم يجدوا تأثيراً لأداءٍ سابقٍ على أداءٍ حاليّ. وعلى عكس النظرة التقليديّة، فإنني أزعم أن النجاح السابق، في المنافسة بين الفِرَق، يُولّد فشلاً في أداء النشاط الحاليّ؛ لأنه يزيد من ضرورة النجاح. وأقترح، في المقابل، أن الفشل السابق يولّد نجاحاً حاليًّا؛ لأنه يزيد من حتميّة النجاح. ولقد أُختبرت هذه الجدليّة في معلوماتٍ حول مباريات التصفيات النهائيّة بين فرق كرة سلة محترفة من ١٩٤٧م إلى ١٩٨٢م. وعند تحييد المنفعة التي تحصل للفريق الذي يلعب على أرضه، وتحييد عوامل القوة النسبيّة بين الفرق، وجدت، في المباريات التي تُلعب في الظروف نفسها، أن الفرق التي فازت في المباراة السابقة هي أكثر احتمالاً بأن تخسر المباراة الحاليّة. (ص ١٨١)

لن يفترض أحدٌ أن المنافسة بين فرق جمعيّة كرة السلة الوطنيّة مشابهةٌ تماماً لمواقف تعلُّم اللغات الثانية، لكن هذه الدراسة تقدّم سبباً آخر للتشكيك في الافتراض الآليّ الذي يقول بأن النجاح السابق يقود لنجاحٍ حاليّ أو مستقبليّ.

(١٢,٦) القلق Anxiety

يحتلّ القلق مرحلةً متوسّطة بين الدافعية والشخصيّة. فالبعض يناقشه تحت واحدٍ من هذه المصطلحات، والبعض تحت مصطلحاتٍ أخرى، ويصنّفه البعض الثالث على أنه موضوعٌ منفصل. أما الدافعية فهي متعلّقةٌ بالقلق في (أ) أنه إذا لم يكن المتعلم قلقاً على الإطلاق، فليس من المحتمل أن يكون لديه دافعٌ ليبذل أيَّ جهد، و(ب) أن الدافعية العالية، بوجود أملٍ ضئيل في تحقيق إنجازٍ ما، تزيد القلق. ويبدو، من ناحيةٍ أخرى، أن هناك ميلاً أساسيًّا لدى الشخص إلى أن يكون قلِقاً بدرجةٍ أو بأخرى، مما يجعلنا ننظر إلى القلق على أنه مرتبطٌ بالشخصيّة.

من المفيد أحياناً أن تقسّم القلق إلى أنواعٍ مختلفة، بناءً على مصدر القلق نفسه. فالقلق الاجتماعي يهتمّ أساساً ببناء و/أو المحافظة على انطباعٍ إيجابيٍّ عند الآخرين. ففي مواقف تعلّم اللغات، يمكن أن يدخل في هذا المدرسون، أو المحاورون، أو الزملاء من الطلاب. وربما تكون الأنواع الأخرى من القلق أقلّ وضوحاً من الجانب الاجتماعي. فالقلق من الاختبارات والخوف من ألا تؤدّي جيداً في الاختبارات، ربما يكون له تأثير قليلٌ على تحقيق أهدافك.

والقلق، عموماً، مثل كثيرٍ من العوامل الأخرى (انظر ميزروشي، ١٩٩١م لنقاش أكثر شمولاً)، له تأثيرٌ خطيٌّ منحنٍ على الأداء: مفيدٌ عند المستويات المنخفضة، ومؤذٍ عند المستويات المرتفعة، مما يجعل لتأثيره معنى. وكما لاحظنا سابقاً، إذا لم يهتمّ المرء إطلاقاً، فلن يكون لديه سبب وجيه ليؤدّي جيداً. ولكن يمكنه، من جانبٍ آخر، أن يقلق كثيراً جداً من الفشل في طريقه إلى النجاح.

وهناك دراسةٌ مشوّقةٌ عن القلق قامت بها بايلي Bailey (١٩٨٣م) حول يوميّاتٍ عن المنافسة والقلق في تعلّم لغات الراشدين. وإحدى النقاط المهمّة التي ذكرتها تتمثّل في أن القلق يعتمد على الموقف الذي يجد المتعلمون أنفسهم فيه. فالدراسات تفترض، في الغالب الأعمّ، انتظاماً ما، وعلاقةً عالميّةً بين النجاح في تعلّم اللغة وأحد العوامل المحفّزة.

ورغم أن بايلي وآخرين قد حصروا تأثيراتِ القلق على مواقف محدّدة، إلا أنه بُذِل جهدٌ قليلٌ جدا لتحديد إذا ما كانت النتائج العامّة حول القلق تؤثّر في تعلّم اللغات الثانية. انظر إلى مثالين اثنين من جين Geen (١٩٩١م) وهوفمان Hoffman(١٩٨٦م). فقد لاحظ جين أنّ

> القلق الاجتماعيّ يكبح بالضرورة من السلوك. فربما يسبّب، على سبيل المثال، انفصالاً-تفادياً للمواقف الاجتماعيّة، مع البقاء على التواصل ... أو إنهاء الاتصال البصريّ...- أو استبدالاً لتواصل ذي معنىً بنواحٍ اجتماعيّة محيّية. ... وقد قدّم ليري Leary وآخرون (١٩٨٧م) أدلةً على أن القلق الاجتماعيّ مرتبطٌ بأسلوبٍ دفاعيٍّ ذاتيٍّ سلبيٍّ يتمثّل في السلوك اللفظي عند تفاعل شخصين اثنين. (١٩٩١م، ص ٣٩٢)

ويبدو أن لهذا انعكاساتٍ واضحةً في تعلّم اللغات الثانية، خصوصاً في نماذج الاكتساب أو طرق التدريس التي تعتمد على التفاعلات الناجحة.

أما هوفمان (١٩٨٦م) فقط لاحظ أن القلق يمكن أن يوجّه الانتباه بعيداً عن المعنى وباتجاه الشكل فقط:

> في مراجعةٍ لسابقتا ... وُجد أن القلق الكثيف يُوجِّه انتباه المرء إلى السمات الطبيعيّة للكلمات (مكوِّناتها السمعيّة، ترتيب تقديمها في الجملة، التشابهات الصوتيّة)، ويحدث ذلك بالإهمال النسبيّ للمحتوى الدلاليّ. والمفروض أن يحدِّد هذا التأثير المدى الذي تحضر فيه الأنمطة الدلاليّة وغير الدلاليّة للمعالجة. (ص ٢٦١)

وهذا أيضاً له انعكاساتٌ واضحة في تعلم اللغات الثانية. وسيكون القلق عاملاً سلبيًّا مباشراً طالما ظلّ التركيز على استعمال اللغة بمعنى مهمٌّ في التعلّم.

(١٢,٧) مكان التحكُّم Locus of Control

يشير مكان التحكُّم إلى كيف يعزو الأفراد الأسباب إلى الحوادث التي تؤثِّر فيهم. فربما يعدُّ الأفراد أنفسهم مسؤولين عن حادثةٍ، أو ربما يشعرون أنّ حادثاً ما حدث ببساطة (تحكُّم داخليّ في مقابل تحكُّم خارجيّ). بالإضافة إلى أن العامل السببيّ ربما يكون مستقرًّا – ومن المحتمل بالتالي أن يؤثِّر في الأشياء بالطريقة نفسها – أو عشوائيًّا، حيث لا تتأثّر الأشياء بانتظام. وقد قدّم سكيهان (١٩٨٩م) جدولاً (الجدول رقم١٢,١) يظهر الاحتمالات الأربعة.

الجدول رقم(١٢,١). مكان التحكُّم.

	داخليّ	خارجيّ
مستقرّ	القدرة	صعوبة النشاط
غير مستقرّ	الجهد	الحظّ

المصدر: سكيهان (١٩٨٩م).

ومن الواضح أن مكان تحكّم المتعلّم سوف يؤثّر في دافعيّته. وقد ذكر سكيهان أن الأبحاث العامة في التربية أشارت إلى أن عامل الاستقرار أكثر احتمالاً في قيادة المتعلم إلى أن يضع توقّعاتٍ موضوعيّة عن النجاح أو الفشل مستقبلاً. والعامل الآخر مهمّ أيضاً (انظر وينر، ١٩٨٦م لمزيدٍ من النقاش) في تفسير الدافعية. فإذا نظر المتعلمون إلى الفشل على أنه بسبب نقص القدرة، فإنهم لن يكونوا محفّزين ليحاولوا أكثر في المستقبل القريب (مفترضين عدم كفاية الوقت لتحسين القدرة)، كما سيظهرون كما لو أنهم ببساطة لم يحاولوا بالقدر الكافي. فمكان التحكّم بالتالي، مثل القلق، منطقةٌ ترتبط بكلٍّ من الدافعية والشخصيّة (وسبب ارتباطه بالثاني أن الاتجاهات الأساسيّة نحو عزوِ الحوادث إلى عوامل مختلفة يُفترض أنها نسبيًّا سماتٌ فرديّة مستقرّة).

ورغم أن سكيهان ناقش مكان التحكُّم، إلا أنه لم يجد أيّ دراساتٍ تبحث مباشَرةً أهميّته في تعلّم اللغات الثانية، إذ يبدو أنه منطقةٌ تستحقّ البحث.

وربما تكون هناك مجموعة أفكار أخرى لها علاقةٌ بهذا تتمثّل في الخطط التنظيميّة للأداء والتحكُّم (دويك Dweck، ١٩٨٦م؛ دويك ولجِت Leggett، ١٩٨٨م). وقد لخّص ويست، وفارمر Farmer، وولف Wolff (١٩٩١م، ص ٢٨) الأفكار كما يأتي:

> إن أولئك الذين يميلون للتحكُّم هم مهتمّون بالقدرة، بينما ينشغل أولئك المهتمّون بالأداء [تحذير: هذه المصطلحات ليست بالضرورة مستعملةً تماماً بالمعاني نفسها كما في اكتساب اللغات الثانية] بالحصول على تقويمٍ إيجابيٍّ من الآخرين. فأولئك الميالون للتحكُّم ينظرون إلى الأخطاء على أنها تقديم معلوماتٍ مساعدة، ومن المحتمل أن يعزوا النجاح والفشل إلى جهدهم الخاص. كما يميلون أيضاً إلى النظر إلى المدرسين على أنهم مصادرُ أو مرشدون بدلاً من النظر إليهم على أنهم أوعيةٌ للعقوبات.

يتضمّن هذا أن الميل نحو التحكُّم يرتبط بمكان التحكُّم الداخلي.

(١٢،٨) عوامل الشخصيّة Personality Factors

هناك نظرياتٌ متنوّعة تزعم أن بعض عوامل الشخصيّة مؤشّراتٌ مهمّة للنجاح في تعلّم اللغات الثانية. وسنناقش، في هذا الفصل، عدداً قليلاً فقط من عوامل الشخصيّة الأكثر تداولاً وشيوعاً: الانبساط extroversion في مقابل الانطواء introversion، والمغامرة risk taking، واستقلال المجال. وللحصول على معلوماتٍ عن أنواع الشخصيّة الأخرى وتأثيرها على تعلّم اللغات الثانية، انظر براون (١٩٨٧م).

ولأبحاث الشخصيّة تقليدٌ طويل في علم النفس، بما في ذلك كثيرٌ من الأنواع الشائعة التي ناقشها يونغ Jung، وبعض النقاشات حولها عند أرسطو Aristotle. كما أن هناك أنواعاً محدّدة كانت مركز الاهتمام في الأبحاث، مثل الأنواع التي تُقاس في مؤشّر أنواع مايرز- بريجز القياسيّ the standard Myers-Briggs Type Indicator، القائم على الأبحاث المُجراة في الخمسينّات والستينّات من القرن العشرين الميلادي. ومع ذلك فليس هناك حدٌّ نظريٌ لعدد أنواع الشخصيّة، حيث يمكن أن يقدّم أي عالم نفسيّ اختباراً جديداً ليصف أنواعاً جديدة في أيِّ وقت.

وعند البحث في أنواع الشخصية، ينبغي ألا ننسى أن معظم الاتجاهات التصنيفيّة معتمدةٌ على معلومات ذاتيّة. والاعتراضات، التي ذُكرت سابقاً على مصداقيّة التقارير الذاتيّة في تحديد الدافعية والاتجاهات، هي قائمةٌ أيضاً حول الشخصية. بالإضافة إلى أن العلاقة الوثيقة لأنواع الشخصية تعتمد على الآراء النظريّة في تعلّم اللغة. فقد عدَّ، مثلاً، جويرا Guiora، وبرانون Brannon، ودُلّ Dull (١٩٧٢م) التقمّص العاطفي عاملاً إيجابيًّا في تعلم اللغات الثانية. وقد عرّف جويرا (١٩٦٥م، اُقتبس من: جويرا وآخرون، ١٩٧٢م، ص ١١٣) التقمّص العاطفي بأنه "عمليّةُ إدراكٍ يَمنع فيها انصهار الحدود الذاتية المؤقّت فهماً عاطفيًّا آنيًّا لخبرة الآخر العاطفية". وقد قرّر جويرا، رابطاً هذا باكتساب اللغات الثانية:

> وعلى أيّ حال، يذكّرنا النظر في تعلّم اللغة الثانية في سياق واقع الحياة بأن مهمّة تعلم لغةٍ ثانية، للناس الذين يستبدلون جغرافياً ثقافةً بأخرى، تُبرز تحدياً لوحدة التعريفات الأساسيّة. إن الانخراط في تعلّم لغة ثانية هو بمثابة أن تخطوَ في عالم جديد. (ص ص ١١١-١١٢).

وتذكّرنا هذه النظرة بالتقليد *Geisteswissenschaften* في أوروبا، أو بالعلوم الإنسانيّة. فالنظرة التقليدية للتأويليّة hermeneutics، النظرية العامة للتفسير، ترى أن التقمّص العاطفي مع الآخر مكوّنٌ ضروريٌّ للفهم. وقد أشار جادامر Gadamer (١٩٧٥م)، في الأبحاث المنوّة في التأويلية الحديثة، إلى العوالم الممتدّة. وقد أشار إشارةً خاصة إلى كيف يجب أن تتغيّر العوالم لنصل إلى فهم للغة والثقافة الأجنبيتين. ومع ذلك فقد رفض جادامر بصرامة فكرة أن التقمّص العاطفي ضروريٌّ للفهم، سواءً أكان عامًّا أو في حال تعلم لغةٍ أجنبيّة. وبعد كلّ هذا، نستطيع أن نفهم كثيراً من أفعال دكتاتورٍ ما دون الحاجة إلى التقمّص العاطفي. فإذا كان التقمّص العاطفي ليس ضروريًّا للتأويليّة، فربما لا يكون إذن سمةً شخصيّةً مهمّة للنظر فيها في تعلّم اللغات الثانية.

وهناك تحذيرٌ مبدئيٌّ يتمثّل في أن البحث في الشخصيّة وتعلّم اللغة ركّز في العموم على عوامل عالميّة، قاصداً إلى تحديد إذا ما كان نوع الشخصية يرتبط مع النجاح العام في تعلم اللغات. وقد تبنّى لارسن- فريمن ولونج (١٩٩١م) وجهة نظر سكيومان التي تقول بأنه من الضروري أن ننظر أكثر إلى كيف تؤثر الشخصية في الفرد في مواقف معيّنة، بدلاً من البحث عن تأثيرٍ عالميّ. وبالاعتماد على تعريفات أنواع الشخصية فقط، سيكون من المنطقيّ أن نفترض أن هناك مظاهر معيّنة من تعلم اللغة ستُعزّز وأخرى ستأذّى، وهذه، في الواقع، هي الحال العامة في أيّ شأنٍ (لارسن- فريمان ولونج، ١٩٩١م).

(١٢,٨,١) الانبساط والانقباض Extroversion and Introversion

إن الصورة النمطيّة لشخصٍ منقبض هو ذلك الذي يكون أكثر سعادةً بوجوده مع كتابٍ منه مع أناسٍ آخرين. أما الصورة النمطيّة للشخص المنبسط فهي العكس: شخصٌ

يكون أكثر سعادةً لوجوده مع الناس منه مع كتاب. ولهذه الصور النمطيّة انعكاساتٌ على النجاح في تعلّم اللغات الثانية، لكنّ هذه الانعكاسات متضاربة نوعاً ما، إذ ربما نتوقّع أن ذا الشخصية المنقبضة سيكون أفضل في المدرسة. وقد تحقّق هذا في الأبحاث، حيث ذكر سكيهان، مثلاً، دراساتٍ لطلابٍ بريطانيين في مرحلة البكالوريوس تُظهر ارتباطاً قدره ٠,٢٥ بين الانقباض والنجاح الأكاديمي. ويبدو، مع ذلك، أن الحال الاجتماعيّة المرتبطة بذوي الشخصية الانبساطيّة تفترض أنهم سيندمجون في الكلام والأنشطة الاجتماعية في اللغة الثانية أكثر من غيرهم، وأنهم، بالتالي، سيتعلمون اللغة بشكلٍ أفضل (انظر الفصل ١٠). لذا، هناك أسباب جيدة للاعتقاد بأن كلاً من الانبساط والانقباض يقود إلى النجاح في تعلم اللغات الثانية، ولكن بطرقٍ مختلفة.

على أن المعلومات البحثية لا تَحلُّ هذه الإشكاليّة، فقد قُدِّمت أدلة كثيرة على وجود منافع مختلفة لكلٍ من الانبساط والانقباض. ومن المحتمل، بناءً على ذلك، عدم وجود إجابةٍ صحيحة عاليّة، فيكون الحلّ الأمثل في القول إن الانبساط مفيدٌ في مهماتٍ وطرقٍ محدّدة في تدريس اللغات، بينما يفيد الانقباض في مهماتٍ وطرق أخرى. وتكون مهمة الباحثين، بالتالي، تحديد ماهية النماذج الدقيقة في هذا الجانب.

(١٢,٨,٢) المغامرة Risk Taking

لقد افتُرض أن اتجاه تقبّل المغامرة مرتبطٌ بالنجاح في تعلم اللغات الثانية. وقد عُرِّفت المغامرة بأنها "موقفٌ يجب أن يتخذ الفرد فيه قراراً يتضمّن اختياراً بين رغباتٍ مختلفة؛ إلا أن نتيجة هذا الاختيار غير مضمونة، إذ يمكن أن يكون الفشل هو المحصلة" (بيبي، ١٩٨٣م، ص ٣٩). وكما سنرى لاحقاً في النقاش حول استراتيجيات تعلم اللغة، تتضمّن كثيرٌ من استراتيجيات متعلمي اللغة الجيدين استعدادهم المغامرة.

وقد قدمت بيبي (١٩٨٣م) معلوماتٍ لغوية من أطفالٍ ثنائيي اللغة (إسبان-إنجليز) من بورتوريكو. وقد جرت مقابلاتٌ الأطفال في أربع مناسبات، مقابلةٌ قام بها محاورٌ إنجليزيّ أحاديّ اللغة، وأخرى قام بها محاورٌ ثنائيّ اللغة (الغالب عليه الإسبانية)،

وثالثة قام بها محاورٌ ثنائيّ اللغة (الغالب عليه الإنجليزية)، وقام بالمقابلة الأخيرة المحاورون الثلاثة كلهم (مع مجموعاتٍ من ثلاثة أطفال). وعرّفت بيبي عمليًّا المغامرة بما يتعلق بعددٍ من العوامل، من بينها: عدد المحاولات في استعمال تراكيب نحوية معيّنة، والتفادي، وكمية الكلام، وكمية استكشاف المعلومات. وأظهرت النتائج أن أكبر مستوىً من المغامرة كان مع المحاور الأحاديّ اللغة. وهذا يفترض أن استعداد المتعلمين لتقبل المخاطر ربما يعتمد على الموقف، وليس على النوع العامّ فحسب.

كما وجد إيلي Ely (١٩٨٦م) ارتباطاً بين اتجاهات المغامرة والمشاركة داخل الفصل الدراسي، لكن العلاقة مع النجاح المتحقّق كان ضعيفاً نسبيًّا. وتؤكّد هذه النتائجُ الفكرةَ التي تقول بأن الشخصية تؤثّر على تعلم اللغة بطريقةٍ أكثر محليّةً، وتساعد في مهماتٍ محدّدة لكن لا تؤثّر بالضرورة على النجاح طويل المدى.

وقولنا بأن فرداً ما مغامراً هو بمثابة قولنا إنه عموماً أكثر استعداداً لتقبّل المغامرة من الفرد العاديّ، فينبغي، بالتالي، أن تكون المغامرة معتمدة على خلفيّةٍ سلوكٍ عامّ. فلا يمكن، لهذا السبب، تجاهل العمل المهم لكاهنمان Kahneman، وسلوفيش Slovic، وتفيرسكي Tversky (١٩٨٢م)، إذ وجدوا أن الأفراد عموماً يخفضون المغامرة عندما يتوقّعون الربح، ولكنهم يبحثون عن المغامرة عندما يتوقّعون الخسارة. دعنا نقدِّم أمثلةً شائعة: لو كانت لدينا فرصةٌ للحصول على ربحٍ ماليّ، فسنفضّل عموماً استثماراتٍ محافظة، لكنها آمنةٌ في الوقت نفسه. ولكن إذا وقعت لنا خسارةٌ من نوعٍ ما، فسنكون أكثر استعداداً لمباشرة أفعالٍ خطِرة يمكن أن تخفّف من خسارتنا في حال نجاح تلك الأفعال.

من المهم أن نعرف أن تحديد الربح والخسارة ذاتيّ، وليس موضوعيا بالضرورة. وقد أشار كاهنمان وآخرون (١٩٨٢م) إلى أن الموقف الموضوعيّ ذاته يمكن أن يُقدَّم للأفراد على أنه إما نجاحٌ أو خسارة. وقد وصفوا هذا بأنه مشكلةٌ

تأطيريّة، حيث وجدوا أنه عندما يتأطّر الموقف بالربح، يتجنّب الأفراد عموماً المغامرة، ولكن عندما يتأطّر بالخسارة، يبحثون عندئذٍ عنها. فينبغي على المغامر، بالتالي، أن يباشر نشاطاتٍ أقلّ مخاطرةً نسبيًا في أيٍّ من الموقفين، لكن سمة الشخصية هذه ليست بالضرورة أكثر أهميةً من التأطير نفسه. فما نحتاج أن نعرفه في دراسات تعلم اللغات الثانية هو إذا ما كان المتعلمون يؤطّرون مواقفهم بما يتعلّق بالربح أو الخسارة. فتخيّل، على سبيل المثال، أن طالباً سُئل في درس اللغة، فإذا كان الطالب يعتقد بأنه سيحصل على معدّلٍ ضعيف (خسارة)، فربما يحاول أيَّ شيءٍ تقريباً للإجابة عن السؤال. ولكن إذا نظر إلى هذا الموقف على أنه سيحصل فيه على درجاتٍ أكثر (ربح)، فربما يكون أكثر تحفُّظاً بكثير. وربما يكون تقييم الطالب للموقف (أيّ: نتيجته الأوليّة) أكثر أهميّة بكثير من سمة شخصيته العامة بأنه يغامر. وتذكّر أنه إذا واجه متعلمان اثنان الموقف نفسه، فربما يُؤطّران الموقف بشكلٍ مختلف، أحدهما على أنه ربحٌ، والآخر على أنه خسارة.

(١٢,٨,٣) استقلال المجال Field Independence

يعدُّ استقلال المجال فكرةً آسرة في اكتساب اللغات الثانية. فهو يتكون أساساً من سمتين ذواتي قطبين مؤثّرين في المعرفة: العاطفة والسلوك. وهناك مشكلةٌ رئيسيّة في استعمال هذه الفكرة تتمثّل في اختلاف تعريفها وقياسها كثيراً مع مرور الوقت. ويظهر التنوُّع ليكون مُفرِطاً إلى حدٍّ ما، حيث استنتجت إحدى الدراسات التي راجعت هذه الفكرة أنها "سوف تَظهر مختلفةً إلى حدٍّ ما في المستقبل تحت تأثير ظهور أدلةٍ جديدة" (ويتكن Witkin وجودناه Goodenough ، ١٩٨١م، اقتبس من شابيل Chapelle وجرين Green، ١٩٩٢م، ص ٤٩). ولقد توسّعت هذه الفكرة أيضاً من كونها عاملاً خالصاً في الشخصيّة لتتضمّن أسلوباً معرفيًّا في بناءٍ تدخل فيه القدرات، ومن نافلة القول أن نشير إلى صعوبة تطبيق فكرةٍ تبدو مرنةً للغاية.

ومن الأفكار الشائعة التي تتسرّب من خلال كثيرٍ من تعريفات استقلال المجال أن الشخص المستقلّ مجاليًّا يميل إلى أن يكون تحليليًا بدرجةٍ كبيرة، متجاهلاً من البداية المعلومات الغامضة في السياق (هذا ما يوحي به المصطلحُ نفسه)، وأن يكون معتمداً على نفسه. كما أن الشخص غير المستقلّ مجاليًّا، في الجانب الآخر، يميل إلى أن يعطي السياق انتباهاً كبيراً. وتعدّ هذه النماذج بوضوح قويةً في كثيرٍ من النشاطات المختلفة؛ ولهذا فربما تعدّ سمةً شخصيّة.

ويمكن أن توضع تنبُّواتٌ، بناءً على هذه الخلفيّة، حول تأثير الشخصيّة على تعلم اللغات الثانية. فربما يتوقّع المرء، منطقيًّا، أن الأفراد المستقلّين مجاليًّا يمكن أن يكونوا أفضل في النشاطات التحليليّة في تعلّم اللغات الثانية، مما يجعله أمراً إيجابيًّا. ويبدو أن عدم استقلال المجال، في الجانب الآخر، يساعد في التفاعلات الاجتماعيّة أيضاً، إذ جادل اللسانيّون كثيراً بأن السياق الاجتماعي يقدِّم كثيراً من المعاني التي لا يقدِّمها السياق اللغوي وحده فقط. فإذا انتبه الأفراد غير المستقلين مجاليًّا إلى السياق أكثرَ، فيبدو أن ذلك سيساعدهم في نشاطات السياق غير المستقلّ.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود ارتباطٍ واضحٍ في الاتجاهات المتوقّعة، بينما لم يجد آخرون إلا تأييداً ضئيلاً على وجود علاقةٍ من أيّ نوعٍ. ولخّص سكيهان (١٩٨٩م، ص ص ١١٤-١١٥):

> يجب أن نستنتج، مع ذلك، أن الدراسات التي أُجريت حول علاقة استقلال المجال والنجاح في تعلم اللغة، والتي غطّت مدىً عريضاً بينهما من أنواع المتعلمين وشروط التعليمات، قد وجدت، في أفضل الحالات، علاقةً ضعيفة، وأحياناً، لم تجد أيّ علاقةً إطلاقاً. وأسوأ من ذلك، هناك أسبابٌ وجيهة للاعتقاد بأن استقلال المجال يعمل فقط عندما يكون مقياساً متخفيًّا للذكاء، وما ينفع في النهاية هو محتوى الذكاء الموجود في الاختبار. وربما تكون الفرضية التي خلف هذا مهمةً، إلا أن نتائج الأبحاث غير مشجّعة. ويأمل استقلال المجال أن يكون المنجم الذي سنحفره من أجل كل القيم التي سنحصل عليها فيما بعد.

وقد أعاد شابيل وجرين (١٩٩٢م) النقاش، مفترضين أن هذه الدراسات المبكّرة لم تختبر استقلال المجال بالطريقة الصحيحة، كما أنها لم تنظر إلى معظم الجوانب المتعلّقة بتعلّم اللغات الثانية. فقد أعادا، فيما يتعلّق بالنقطة الأولى، تفسير نتائج الاختبار الأكثر شيوعاً في استقلال المجال، وهو مستعمل في أبحاث اكتساب اللغات الثانية، اختبار الأرقام المُضمَّنة Embedded Figures Test. ففي هذا الاختبار، يُطلب من المشاركين أن يكتشفوا أرقاماً هندسيّةً بسيطةً مُضمَّنةً في خلفيّةٍ أكثر تعقيداً (انظر الشكل رقم١ ,٢ في الفصل ٢ مثالاً على هذا)، ويعدُّ الذين يحصلون على درجةٍ أعلى في هذا الاختبار مستقلّين مجاليًّا. وقد لاحظ شابيل وجرين، وهما محقّان، أن هذا الاختبار يقيس القدرة كما يقيس الأسلوب أيضاً. فنحن لا نستطيع أن نقول متأكدين إن أولئك الذي كانوا ضعفاء في أدائهم في ذلك الاختبار، كانوا كذلك لأنهم استعملوا الاستراتيجية الخطأ أو لأنهم لم يكونوا ممتازين جداً في استعمال استراتيجةٍ منطقيّة. وجادل شابيل وجرين بأن الأفراد الذين أدّوا أفضل في الاختبار، أظهروا قدرةً سلسة، وصفها المؤلفان بأنها قدراتٌ مستقلّة عن أيِّ منطقةٍ من مناطق المحتوى.

وافترضا أيضاً أن القدرة السلسلة عاملٌ مهمٌّ في القابليّة اللغوية. وافترضا أيضاً أن القدرة التحليلية اللغوية لسكيهان (١٩٨٩م) (نوقشت في القسم١٢,٤) انقسمت إلى اثنتين: القدرة التحليلية اللغوية والقدرة التحليلية العامة. وتُتحصَّل القدرة التحليلية اللغوية عن طريق الخبرة اللغوية المكتسبة من لغة المرء الأصليّة، أو من اللغات الأجنبية، أو من اللسانيات عموماً. أما القدرة التحليلية العامة فهي مستقلّة عن الخبرة. وقد افترض شابيل وجرين أن القدرة التحليلية العامة مرتبطةٌ بالقدرة السلسة، إذ تظهر هذه القدرة عندما يواجه المتعلمون نشاطاً ليس لديهم خبرةٌ لغويةٌ متعلّقةٌ به. كما افترض شابيل وجرين أن للقدرة التحليلية اللغوية دوراً في تعلّم اللغات الغريبة عن عائلة اللغة الأولى لغويًّا. ويستوجب هذا الافتراض إجراء اختباراتٍ تطبيقيّة: هل

المتعلمون الأفضل في تعلّم لغةٍ غريبة لغويًا هم بالضرورة أولئك الأفضل في تعلّم لغاتٍ قريبة؟ إذا كانوا كذلك، فإن هناك أساساً تطبيقيًا أوليًا نقرّر بموجبه أن هناك في الأساس قدرتين تحليليّتين مختلفتين داخلتين في التعلّم.

وهناك وجهة نظر منطقيةٍ أخرى يمكن أن تُثار في قضيّة استقلال المجال. فإذا كانت المقاييس، مثل اختبار الأرقام المضمَّنة، لا تقيس في الحقيقة الأسلوب ولكنها تقيس القدرة، فربما يكون من الأفضل أن تُرفض الفكرة بكاملها لأنها نظريًا متصدّعة وغير قابلة للاستعمال في أبحاث اكتساب اللغات الثانية. وقد اقترح هذا الاتجاه كلٌّ من جريفيثس Griffiths وشيين Sheen (١٩٩٢م).

ولنلخّص ما سبق، ليس هناك دليلٌ على أي سمةٍ شخصيّة تتنبّأ بنجاحٍ شامل في تعلّم اللغات الثانية. وتظهر سماتٌ شخصيّةٌ محدّدةٌ عند إكمال نشاطاتٍ محدّدة ربما تلعب دوراً في تعلم اللغات الثانية. فقيمة السمة، بالتالي، للمتعلم تعتمد على مدى الأهميّة التي ستكون عليها النشاطات المساعدة. وهذا يعتمد على طرق التدريس التي يتعرّض لها الطالب (بافتراض تعليماتٍ مدرسيّة) والطريقة الخاصة التي يسلكها الطالب في تعلّم لغةٍ أخرى. وربما يكون من الأفضل أن تُستكشف الشخصية من خلال سياق المساهمات التي يقدّمها كلٌّ من المتعلمين، والمدرّسين، وطرق التدريس، والمواد التعليمية إلى الموقف التعليمي.

(١٢,٩) إستراتيجيات التعلّم[٦] Learning Strategies

من الملاحظات الشائعة أن بعض متعلمي اللغة ليسوا فقط أكثر نجاحاً من البعض الآخر، ولكن متعلمي اللغة المتميّزين أيضاً يعملون أحياناً أشياء مختلفة عن

---

(٦) نشكر أندرو كوهين وريبكا أكسفورد Rebecca Oxford لمناقشة القضايا التي قُدّمت في هذا القسم حول إستراتيجيات التعلّم، رغم أن كليهما، بالطبع، غير مسؤولٍ عن نتائجنا التي توصلنا لها هنا.

متعلمي اللغة الأقلّ تميُّزاً. والمصطلح المستعمل بكثرة في أدبيّات اكتساب اللغات الثانية ليشير إلى ما يفعله المتعلمون مما يشمل هذه الاختلافات؛ هو إستراتيجيات التعلّم. ويعرّف كوهين Cohen (١٩٩٨م، ص ٤) إستراتيجيات تعلم اللغة (واستعمال اللغة) بأنها:

> ...تلك العمليات التي تُختار بوعيٍ من المتعلمين، والتي ربما تُنتج في فعلٍ يُقصد منه تعزيز التعلّم أو استعمال لغةٍ ثانية أو أجنبية، من خلال التخزين، والاحتفاظ، والاستدعاء، ونموذج المعلومات عن تلك اللغة.

ومضى كوهين يقول إن مثل هذه الإستراتيجيات

> تضمّن إستراتيجياتٍ لتعريف المواد التعليمية التي تحتاج إلى التعلّم، وتمييزها عن موادّ أخرى إذا اُحتيج إلى ذلك، وتجميعها لتسهيل التعلّم (مثلاً: تجميع المفردات بحسب فئتها: داخل الأسماء، والأفعال، والصفات، والأحوال، وهكذا)، وإعادة التواصل مع المواد التعليمية (مثلاً: من خلال نشاطات الفصل الدراسي أو إنجاز الواجبات المنزلية)، وبشكلٍ تقليديٍّ إخضاع المواد التعليمية للذاكرة عندما لا يبدو أنها تُكتسب طبيعيًّا (سواءً من خلال تقنيات الذاكرة الروتينية مثل التكرار، استعمال فنون تقوية الذاكرة، أو تقنياتٌ أخرى للذاكرة). (ص ٥)

فعلى سبيل المثال، إذا أردت تذكّر مفردةٍ صعبة، ربما تختار بلا وعيٍ أن تربط كلمة معيّنة بالموقف الذي لاحظت فيه تلك الكلمة بشكلٍ جدّي. ومن المحتمل أن تستمرّ في فعل هذا لو أصبح الأمر أن استراتيجية "الملاحظة الجديّة الأولى" ساعدتك فعليًّا وبثبات في تعلّم المفردة. ويأتي مثالٌ آخر من منطقة النقل البيلغويّ (القسم٥,٣). فافترض أن متكلماً أصليًّا بالإنجليزية قد تعلّم الإسبانية إلى درجةِ الإتقان، ثم بدأ يتعلم الإيطالية. وبينما هو في هذا، استبدل كلمات إسبانية بكلماتٍ إيطالية (مثلاً: *c'omo* بالكلمة المقصودة *come* "كيف، ماذا"، *por qu'e/proque* بالكلمة المقصودة *perch'e* "لماذا، لأنّ"، ولنأخذ مثالاً صوتيًّا شائعاً: [s] بالصوت المقصود [z]، [kasa] بدل الكلمة المقصودة [kaza])، فسيصبح من الصعب، بعد ذلك، أن تستأصل هذا

الاستبدال. ثمّ دعنا نفترض أن لدى هذا الفرد ذاكرةً بصريّةً قويّة، وأنه يشير خلال تدريبٍ في الفصل إلى رسمٍ بيانيٍّ أمامه مكتوبٍ عليه الصيغ الصحيحة. ففي المثال الأول، يستعمل المتعلم إستراتيجيةً لتعلّم اللغة، وفي الثاني إستراتيجيةً لاستعمال اللغة(٧)، إلا أننا في هذا القسم سنركّز على استراتيجيات التعلّم.

تدخل في إستراتيجيات التعلم بوضوح أفعالٌ عقليّة داخليّة، لكن ربما تدخل فيها أفعالٌ عضليّةٌ أيضاً. ومن ضمن المزاعم الموجودة في الدراسات السابقة أن هناك تقدُّماً أولياً في تعلم اللغة يتعلّق باختيار المعلومات من المُدخل، وتنظيمها ودمجها في أنظمة المتعلمين. والطرق التي تُختار بها المعلومات من المُدخل جزءٌ مهمٌّ من المفهوم.

وهناك، حتى الآن، قوائم مفيدة لإستراتيجيات اللغة في الدراسات السابقة (لُخّصت في أومالي O'Malley وشاموت Chamot، ١٩٩٠م). وتتضمّن الأصناف ظواهرَ مثل التوضيح clarification، والتثبّت verification، والتحليل analyzing، والمراقبة monitoring، والتذكّر memorizing، والتخمين guessing، والتعليل الاستنتاجي deductive reasoning في مقابل الاستقرائيّ inductive، والتركيز على شيءٍ واحد على حساب آخر، وممارسة "الحِيَل" وإنتاجها. وقد حاول أومالي وشاموت أن يؤسّسا جمعيّة للبحث في إستراتيجيات التعلم في سياقٍ معرفيّ.

---

(٧) إن استعمال الإستراتيجيات ليس محصوراً في تعلم اللغات، إذ يبدو أنه أساسيٌّ للمعرفة الإنسانية. ويمكن أن نعطي مثالاً على استعمال إستراتيجية في التعلم غير اللغوي من حقل تعلّم هاثا يوغا hatha yoga. فلكي تتعلم أن تدخل "بعمق" في بعض الأوضاع، يُعتقد عادةً أنه من الضروريّ أن "تسخّن" بأوضاعٍ أبسط لليوغا. افترض أنك لاعبُ جريٍ وبدلاً من أن تؤدّي تمرينات يوغا للتحمية أولاً، تكتشف أنك يمكن أن تتعلم أن تدخل أعمق في ممارسةٍ أصعب لليوغا بعد أن تنتهي من جريك، ثم من المحتمل أن تميل إلى الاستمرار مع هذه الإستراتيجية. وربما يريد القارئ المهتمّ أن يقرأ رايندنج Riding ورايْنر Rayner (١٩٩٨م) حيث نوقش كثيرٌ من المشاكل العامة في التعلّم وتعريف الإستراتيجيات بمصطلحاتٍ معرفيّةٍ أكثر عموماً.

ولم يخلُ الحقل، على أيّ حال، من مشاكل، إذ إنه منطقةٌ صعبةٌ على الاستكشاف. فقد ذكر أوكسفورد Oxford وكوهين (١٩٩٢م، ص ٣) أنه بسبب "الغزارة في الدراسات الحديثة المكرّسة لإستراتيجيات التعلم...ربما يعتقد المرء أن هذه المنطقة من البحث متماسكةٌ تماماً، إلا أن هذا التماسك، على أيّ حال، شيءٌ من الخيال". ثم استمرّا في سرد ومناقشة "مشاكل تصنيفيّة ومفهوميّة جديّة" موجودةٍ في هذا الحقل. من بينها مشاكل الفئات المستعملة لتصنيف إستراتيجيات تعلم اللغة: هل مثل هذه الإستراتيجيات واعية أم غير واعية؟ ما علاقتها بأساليب التعلم؟ بالإضافة إلى الصعوبة في إظهار ما يساهم في تعلم اللغة. وقد تصدّى ماكدوناه (١٩٩٩م) حديثاً لهذه القضية، وقرّر، بسرد ست طرقٍ لإجراء أبحاثٍ في الإستراتيجيات، أنّ "ليس أيٌّ من هذه الطرق دون مشاكل، وأن هناك خطراً دائماً في أن تُحدِّد الطريقةُ مسبقاً نوع النتائج المُحصّلة" (ص ٣). على أن ماكدوناه يأمل في أن تعدُّد مصادر المعلومات المتنوّعة هو بحقٍّ طريقٌ للخروج ويمكن "أن يمنح استقراراً للمعلومات ووضوحاً تفسيريًّا في الدراساتِ الخاصة" (ص ٣).

كما أشارت بياليستوك (١٩٩٠م أ)، في انتقادٍ مفصّل لهذه المنطقة من البحث، إلى أنه من الصعب عند الممارسة أن تميّز إستراتيجيًّا سلوكيات المتعلمين التي هي بوضوح (أ) مرتبطة بنشاطات إشكاليّة، و(ب) واعية أو غير واعية، و(ج) مقصودة أو غير مقصودة. وقد تابع كوهين (١٩٩٨م) هذه الانتقادات وزعم أن الإستراتيجيات لا ينبغي أن تكون مرتبطةً مباشَرةً بـ "نشاطاتٍ إشكاليّة" ربما يستعمل المتعلمون فيها إستراتيجياتهم المفضّلة بشكلٍ جيدٍ في جميع مراحل تعلمهم أو معظمه. وكوهين أكثر تفاؤلاً حول تجاوز الصعوبات المنهجيّة، مقرراً أن المرء يمكن أن يقسّم "أنواع نشاطات التقارير الكلامية المختلفة لتحديد طبيعة نشاط المتعلم (إشكاليٌّ أم لا) إلى: واعٍ أم غير واعٍ، مقصود أم غير مقصود" (كوهين، اتصال شخصيّ) (انظر كوهين، ١٩٩٨م، للطرق التي يمكن أن يحصل بها المرء على مثل هذه التقارير الكلامية).

لقد وُجد تقليديًا، في هذا الحقل، تقسيمٌ في المفهوم بين من يُسمَّون بمتعلمي اللغة الجيِّدين ومتعلمي اللغة الضعفاء أو الأضعف. والفكرة التي تكمن وراء هذا التقسيم تتمثل في أننا لو نستطيع أن نكتشف ما يفعله متعلم اللغة الجيِّد، لأمكننا أن ندرِّس تلك الإستراتيجيات لمتعلمي اللغة الأقلِّ مستوىً، وبهذا سيتقدَّمون (روبن Rubin، ١٩٧٥م؛ نايمان Naiman، وفروهليك Frohlich، وستيرن Stern، وتوديسكو Todesco، ١٩٧٨م). ومثل هذا التقسيم الثنائي غالباً ما يحتوي كثيراً من التبسيط، إذ إن الأكثر احتمالاً أن لمتعلمي اللغة "تفضيلاتٍ أسلوبيةً" شخصيَّةً بالإضافة إلى "تفضيلاتٍ إستراتيجيةٍ" شخصيَّةٍ (انظر: كوهين، ١٩٩٨م؛ لايتبون وسبادا، ١٩٩٩م؛ ماكادوناه، ١٩٩٩م). فعلينا، بالتالي، أن نسأل: هل تدريس إستراتيجيات اللغة[8] التي يظهر أنها تناسب متعلمي اللغة الأفضل تساعد المتعلمين الأضعف؟ أو، إذا لم نتقبّل هذا التشعب الثنائي، نستطيع أن نضع السؤال ليصبح: هل الوعي الماوراء معرفيّ بالعمليات الخاصة بوضع الإستراتيجيات والاستعمال الزائد لها (أيّ التقارير الذاتية) يصنع فرقاً إيجابيًا في تعلم اللغات؟

ويجب على المرء، للغوص في هذه الأسئلة بعمق، أن يهتم ويقيِّم مصادر الباحث من المعلومات حول إستراتيجيات التعلم المزعومة. فقد أصبحت الملاحظاتُ أكثرَ مصادر المعلومات شيوعاً، والتقارير الذاتية الكلامية، والطرق المباشرة (يشار

---

(٨) المصطلح صعبٌ هنا، فقد أشار ماكدوناه (١٩٩٩م، ص ٢)، في مراجعةٍ مفيدة للدراسات السابقة، إلى أن "الإستراتيجيات قد عُزلت ووصفت" في منطقة عريضة (أيّ: تعلم اللغة الثانية، التعلّم للتعلم، التعلم لاستعمال اللغة الثانية، التعلم للتواصل، التعلم للتعويض عن انقطاعاتٍ في التواصل، وفي مناطق المهارات الكبيرة مثل: القراءة، والكتابة، وهكذا). وقد أشار، متصوِّرا هذا المدى، إلى تغييرٍ في بعض الدراسات السابقة حيث نأت بنفسها بعيداً عن مصطلح *إستراتيجيات اللغة* لتستعمل مصطلح *إستراتيجيات المتعلم*، حيث ينتقل التركيز إلى المتعلم على أنه "معالِجُ مشاكل ومنظِّمٌ عاكس" (ص ٢) للمعرفة والمهارات الضرورية لِ "استعمالٍ مؤثرٍ للغة" (ص ٢).

إليها عادةً بطرق التفكير بصوت مرتفع). أما التقارير الذاتية الكلامية ففيها نقاط ضعف (انظر جاس وماكي، ٢٠٠٠م). فإذا طلب من المتعلمين في دراسةٍ أن يعطوا أمثلةً على استراتيجياتٍ يستعملونها، فالغالب أن يذكروا أشياء مثل: (أ) تساعد في النشاطات الصعبة، و(ب) واعية (في الأقلّ عن الأحداث الماضية)، و(ج) تبدو مقصودة (حول الأحداث الماضية أيضاً)، وكلُّ هذه ربما تؤثّر في المعلومات المعطاة. وهناك نقاط ضعفٍ أيضاً فيما يتعلّق بالملاحظات، مع التذكّر أنه من الصعب، ولكن ليس مستحيلاً، أن تلاحظ سلوكاً عقليًا للمتعلمين. فربما يُضطرّ باحثٌ ما، في النهاية، أن يقبل السلوك المقرَّر بصفته استراتيجيةً فقط إذا بدا له أنه مقصود، إذ إن معظم الاستراتيجيات المهمة ربما لا تكون كذلك، وهذا هو السبب في أن المعلومات المقرَّرة ينبغي أن تُقدَّم بطريقة دقيقة ومفصّلة ما أمكن ذلك.

إن إحدى مشاكل البحث الواضحة في بعض الأمثلة المبكّرة على إستراتيجيات اللغة هي أنه لا يمكن قبول أيّ سلوك على أنه إستراتيجية. فروبين (١٩٧٥م، ص ٤٥) مثلاً، اتخذ موقفاً يقول إن متعلمي اللغة المتميّزين هم "مُخمِّنون مستعدُّون ودقيقون". وربما يصف هذا بدقة المتعلمين الذين كانوا موضع البحث، لكنه، في الوقت نفسه، ربما لا يكون إستراتيجية. فقبل كلّ شيء، ربما تكون الإستراتيجية المنطقيّة "تخميناً"، لكن "أن تكون مستعداً للتخمين" يمثّل إستراتيجياً إشكاليّة. أما النسبة إلى الدقة فتظلُّ الإشكالية الكبرى، إذ لا يمكن أن تكون "خمّنْ بدقة" إستراتيجيةً، بل هي هدف، بالرغم من أن "الاستعداد للتخمين" ربما يكون جزءاً مما يفضّله المتعلّم. وإذا كان الأمر كذلك، فيمكن للمتعلمين أن يُدرَّسوا طرقاً يستعملون فيها ما يفضّلون إلى أقصى حدٍّ، مثل كيف تخمن بشكلٍ أفضلَ باستعمال السياق. ورغم ذلك، مرةً أخرى، فإن نجاح المتعلمين في مثل هذا السلوك يبقى سؤالاً مفتوحاً، كما يجب أن نبحث علاقته بتحسُّن لغة المُخرج البينية مع الوضع في الاعتبار الفروق الفردية في مُدخلات المتعلمين في اللغة البينية، كما رُكّز عليها خلال هذا الفصل.

وهناك مشكلةٌ أخرى تتمثَّل في أن المتعلمين المتميِّزين أو المتعلمين الأفضل في تعلُّم اللغة ربما يقرِّرون ذاتيًّا نشاطاتٍ يمرُّ بها كلُّ متعلمي اللغات، لكن بشكلٍ يتنبَّه لها المتعلمون المتميِّزون فقط. ونستطيع أن نقول إن هذه النشاطات عامل تميزٍ إذا ظهر فعلاً أنّ المتعلمين الضعفاء لا يستعملونها، إذ أهملَتْ بعضُ الدراسات المتعلمين الضعفاء تماماً. فلا يمكن أن تُستعمل، بالتالي، تلك الدراسات التي لم تتضمَّن المتعلمين الضعفاء، للقول إن المتعلمين الضعفاء لا يفعلون الأشياء نفسها التي يفعلها من يُسمَّون بمتعلمي اللغة المتميِّزين. وينبغي ملاحظة أنه من الصعب إجرائيًّا في بعض الأحيان أن نقارن متعلمي اللغة المتميِّزين والضعفاء. فإن متعلمي اللغة الضعفاء، كما جادل سكيهان (١٩٨٩م)، ربما تنقصهم المهارات الكلامية للكلام حول ما يفعلونه بالسهولة نفسها التي يتكلم بها المتعلمون المتميِّزون حول ذلك. فإذا كان الأمر كذلك، فإن الفروق، بالتالي، في مهارات التوصيل الكلامي ربما فَسَّرها المحلِّلون على أنها فروقٌ في الإستراتيجيات المستعملة.

والتوجّه directionality هو أيضاً مشكلةٌ في إستراتيجيات اللغة (قارن: سكيهان، ١٩٨٩م). فربما يفعل المتعلمون المتميِّزون أشياء معيَّنة لأن لديهم القدرات المطلوبة مسبقاً على فعل ذلك. وحتى إذا حاول المتعلمون الضعفاء أن يفعلوا هذه الأشياء، فربما لا يكونون قادرين على ذلك، وربما يجب عليهم أن يطوِّروا مهاراتهم في اللغة الثانية قبل أن يستطيعوا أن يستعملوا هذه الإستراتيجيات. وإذا كان ذلك كذلك، فيمكن للمرء أن يزعم زعماً طريفاً بأن النجاح في تعلّم اللغة يسبِّبُ استعمال الإستراتيجية، بمعنى أن التعلم الناجح يسمح باستعمال الإستراتيجية.

سنعود إلى النقطة التي ذكرناها في بداية هذا القسم وهي أن بعض متعلمي اللغة يَبدون أفضل من آخرين في تعلم اللغات، وأن المتعلمين الأفضل يفعلون أحياناً أشياء مختلفة عن متعلمي اللغة الضعفاء. ومن المهم هنا أن نؤكِّد، في فهم هذه

النقطة، على شيء، ألا وهو: افترض أننا نستطيع أن نُثبت أن متعلمي اللغة الأفضل يفعلون س، وأن س هذا هو إستراتيجيّة، وأن س في الواقع تساهم في تعلمهم اللغة. فلا يُستساغ، منطقيًّا، إذا دُرِّست س لمتعلم لغة ضعيف، أنها سوف تقود *بالضرورة* إلى تحسُّن اللغة. ولكن ليس من المستحيل، بالطبع، أن تدريس س ربما يقود في الواقع إلى تحسّن اللغة. ولكن القضيّة هي أنه لا يُستساغ منطقيًّا أن ذلك سيحدث بالضرورة، وينبغي أن يُثبت تطبيقيًّا حدوثه. وإحدى طرق المضيّ قدماً أن نبتدع إجراءاتٍ يمكن أن تساعد أفراد المتعلمين أن يكتشفوا (أ) إذا ما كانوا أفضل في بعض نشاطات تعلم اللغة من آخرين، وإذا كانوا كذلك، ففي أيِّ سياق، و(ب) ماذا يفعلون بالضبط ليساعدوا أنفسهم في النجاح في هذه النشاطات المعيّنة، و(ج) كيف تتعلّق مثل هذه الإستراتيجيات بالتغيير (وبعدم التغيير) في لغاتهم البينية الخاصّة. وسيساعد هذا بالتالي على نقل التركيز من تركيزٍ تامٍّ على "جيِّد" في مقابل "سيِّئ" خاصٍّ بمتعلمين محدَّدين إلى كلٍّ من متعلمي اللغة الجيدين والسيِّئين، حيث يكون التركيز على الاكتشاف الذاتي في المتعلم الفرد ليحدِّد النشاطات والسياقات والإستراتيجيات التي يكون المتعلم الفرد ناجحاً باستعمالها.

والخلاصة أن البحث في إستراتيجيات اللغة، بالرغم من أنه ممتعٌ ومهمٌّ، من الأفضل أن ينظر إليه على أنه خطوةٌ تمهيدية. وقد سرد ماكدوناه (١٩٩٩م، ص ١٧) من بين استنتاجاته أن تدريس الإستراتيجيات "ليس ناجحاً عالميًّا" بالرغم من ذكر بعض الحالات الناجحة في بعض السياقات. وهناك مزاعم جديّة ينبغي أن تُبحث أكثر، تتعلّق بأن التنبّه لوضع الإستراتيجيات والاستعمال الزائد لها من خلال التدريس المباشر يُحسِّن تعلم اللغة لمتعلمين محدَّدين وبطرقٍ واضحة غير غامضة. ويجب أن يعيننا هذا، في الأقلّ، على فهم كيف تساعد إستراتيجيات معيّنة لدى أفرادٍ معينين في اندماج سماتٍ لغويةٍ معينة للغة الهدف في اللغة البينية. ولكن ليس

اندماج السمات اللغوية هذه في اللغة البينية على المدى القصير فقط، بل الأكثر أهميّةً، هو اندماج السمات اللغوية هذه في نظام اللغة البينية للفرد على المدى الطويل أيضا. ويظهر، لسوء الحظ، أنه لا يوجد بحثٌ طوليٌ من هذا النوع. وستكون الخطوة التالية الواضحة في تطوّر محتوى البحث هي الأخذ بالدراسات الطوليّة التي تحاول أن تربط إستراتيجيات التعلم، التي يُعتقد أنها تساعد الفرد، بمُخرج اللغة البينية التي يُنتجها هؤلاء المتعلمون. وسيخلق هذا ربطاً واضحاً بتغيّر الأفراد وبعدم تغيُّرهم في نظام اللغة البينية التحتيّ بمرور الوقت، ليصبح بعد ذلك مفتاحاً متريًّا تُحاكم صلاحية استعمال الإستراتيجية بناءً عليه.

(١٠,١٢) خاتمة Conclusion

إن اكتساب اللغة الثانية معقّدٌ، بما أنه متأثّرٌ بعوامل عديدة: لغويةٍ وغير لغوية. وقد عالج هذا الفصل عدداً من المناطق التي تقع خارج نطاق المتغيّرات المتعلّقة باللغة، لكنها تؤثّر في اكتساب اللغة الثانية. وسنعود، في الفصل التالي، إلى جزءٍ مركزيٍ في اكتساب أيّ لغة: ذلك المتعلّق باكتساب المفردات.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Second language acquisition and the critical period hypothesis. David Birdsong (Ed.). Lawrence Erlbaum Associates (1999).

Communication strategies. Ellen Bialystok. Basil Blackwell (1990).

Strategies in learning and using a second language. Andrew Cohen. Longman (1998).

Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. Gabriele Kasper & Eric Kellerman. Longman (1997).

Learning strategies in second language acquisition. J. Michael O'Malley & Anna Chamot. Cambridge University Press (1990).

A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech. Tom Scovel. Newbury House (1988).

Individual differences in second-language learning. Peter Skehan. Edward Arnold (1989).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

المسائل (٣,٥ و٣,٦) من جاس وسوراس وسلينكر (١٩٩٩م) مرتبطةٌ بهذا الفصل.

١- من المقدمات المنطقية في اكتساب اللغة الثانية أن بعض الأفراد أكثر نجاحاً في تعلم اللغات الثانية من آخرين. كيف يمكن، بشكلٍ خاص، أن يرتبط النجاح المختلف في تعلّم اللغة باكتساب الطفل لغتَه بأنواعٍ عديدة: اكتساب لغةٍ واحدة، واكتساب لغتين في وقتٍ واحد، واكتساب لغتين واحدةً بعد الأخرى؟

٢- من خبرتك الخاصة، هل توافق على أن الراشدين في تعلم اللغةِ الثانية أكثر نجاحاً من الأطفال في تعلّم اللغة الأولى؟ وفي تعلّم اللغة الثانية؟ كيف يمكن أن تصمِّم تجربةً تعالج هذه الأسئلة؟

٣- تأمل مصطلح الفروق الفردية. ماذا تعني هذه الفكرة لك؟ اسأل نفسك في ضوء هذا ماذا يعني أن تنتميَ إلى مجتمعٍ أو ثقافةٍ معيَّنتين. هل كلّ شيءٍ تراه في فردٍ ما ينتمي إلى ذلك الفرد، أو هل بعض الأشياء فيه تنتمي إلى ثقافةٍ أو أخرى؟ كيف يمكن أن تستكشف هذه القضية؟

٤- تأمل *العمر* بصفته عاملاً في تعلم اللغة والنتيجة التي توصلنا إليها أنْ ليس هناك خلافٌ بأنّ العمر ربما يصنع فرقاً مهماً في تعلم اللغة، ولكن الخلاف، إذا وُجد، هو حول الأسباب. كيف يمكن أن ترتبط هذه النقطة بعوامل أخرى سبقت مناقشتها، مثل القابلية، والدافعية، والشخصيّة، والإستراتيجيات المعرفية؟

٥- تأمل الآن في فكرة *القدرة* على تعلم اللغة. كيف تلعب القدرة دوراً في تفسير المُخرجات النهائية في اكتساب اللغة الثانية؟

٦- كيف يمكن أن يختلف جوابك إذا استبدلت *القابلية* بالقدرة في المشكلة ٥؟ عند النظر في القابلية، كيف يمكن أن نفسّر نجاح الأطفال المطّرد في تعلم اللغة الأولى؟

٧- كيف يمكن أن نجد قياساتٍ صالحة للقابلية اللغوية، والقدرة اللغوية، والدافعية، والسمات الشخصيّة؟ وإذا كان هناك دائماً بعض الصعوبة والخلاف حول هذه القياسات، هل سنكون قادرين على وضع صورةٍ كاملة لاكتساب اللغة الثانية في إطارٍ متماسك؟ إذا كان ذلك كذلك، كيف؟

٨- لقد ناقشنا في هذا الفصل مفهوم *معدّلات النجاح المتمايزة*. فنستطيع أن نستعمل مقياساً من السهل الحصول عليه: التقديرات الدراسية. ما رأيك في هذا المقياس، خصوصاً عند ربطه بالمقولة التي تقول إن النجاح في الحصول على تقديراتٍ جيدة في تعلم اللغة ليس بالضرورة مساوياً لِ "تعلمٍ حقيقي" للغة الثانية؟ ثم ما رأيك في النتيجة التي تقول إن النجاح في الحصول على تقديراتٍ جيدة في فصول اللغة الأجنبية يرتبط ارتباطاً عالياً بالحصول على تقديراتٍ جيدة في أيّ مادّةٍ أخرى؟

٩- هل من المحتمل أن بعض الناس ربما يكونون أقدر على تعلّم لغةٍ ثانيةٍ قريبةٍ لعائلة لغتهم، بينما هناك آخرون أقدر على تعلم لغةٍ ثانية غير قريبة؟ إذا كانت هذه هي الحال، فلماذا يكون ذلك كذلك؟

١٠- هل تعتقد أن هناك فرقاً بين تعلّم استعمال تراكيب لغةٍ أخرى بشكلٍ صحيح وتعلّم نطق لغةٍ ثانية بشكلٍ صحيح؟ ماذا يمكن أن يكون مصدر هذه الفروق؟ هل تعتقد أن هناك جوانب من اللغة أسهل من غيرها في التدريس؟ أو أسهل في التعلم من خلال التعليمات؟

١١- إذا كان يمكن لأنواع الشخصية أن تؤثّر على قدرة المرء في تعلم اللغة الثانية، ما الآثار التي يمكن أن يتركها التدريس؟ أيّ: هل يمكن للمتعلم أن يكون أكثر نجاحاً لو وُضع مثل هؤلاء المتعلمين في فصلٍ مع مدرّسٍ مماثل لهم وبطريقة تدريسٍ استنتاجية (أيّ: طريقةٍ تتطلّب تحليلاً كثيرا)؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

١٢- لو كنا نعرف سمات تعلم اللغة الجيدة، ولو كنا نعرف الإستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون الجيدون، هل يتبع ذلك أن تدريس ما يُسمّى بمتعلمي اللغة

الضعفاء استعمالَ هذه الإستراتيجيات نفسها سيَنتج عنه نجاحُهم في تعلم اللغة؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

١٣- انظر في القاموس في تعريف كلمة *إستراتيجية*. هل يبدو أن التعريف(ات) التي وجدتها مناسبة للنقاش حول إستراتيجيات التعلّم؟

١٤- فيما يتعلق بأن نكون واضحين حول إستراتيجيات التعلم، تأمل في القياس التالي من كرة السلة. تخيّل لاعباً في اتحاد كرة السلة الوطني يفعل دائماً ما يلي عندما يذهب إلى خطّ الرمية الحرة: يشدّ بنطلونه القصير، يدعو ربه، يتنفّس بعمق، يثني ركبتيه، ينظر إلى حدود حافة السلة، ثم يسدّد رميته. أيُّ هذه السلوكيات تعدّ إستراتيجيةً وكيف يمكن أن تقرِّر؟ مثلاً، هل شدّ البنطلون القصير سلوكٌ اعتياديّ أم إستراتيجيٌّ؟ افترض أن كلّ المدرّبين يخبرون لاعبيهم بأن التنفّس بعمق، وثني الرُكبتين، والنظر إلى حدود حافة السلة يمكن أن يساعد في تحسين الدقّة في التصويب. هل يمكن أن تُسمى هذه إستراتيجيّة؟ ما موضع السلوك الآليّ في هذه العملية؟ ماذا عن موقع الاعتقاد هنا؟ هل فكرة الإيمان لها مكانٌ هنا؟ بمعنى آخر، ماذا لو كان اللاعب يؤمن أن الدعاء يزيد من أفضليّته؟ هل تصبح هذه بالتالي إستراتيجية؟ خذ هذا القياس الآن ثم اربطه بالتحسّن المحتمل في أداء اللغة الثانية من خلال استعمال إستراتيجيات التعلّم.

الفصل الثالث عشر

المعجم
THE LEXICON

(١٣,١) أهمية المعجم The Significance of The Lexicon

لم يحظَ المعجم، في البحث في اكتساب اللغات الثانية حتى اليوم، من الاهتمام مثل ما حظيت به أجزاءٌ أخرى من اللغة، بالرغم من أن هذه الصورة تتغيّر بسرعة (انظر كودي Coady وهاكين Huckin، ١٩٩٧م؛ ميرا Meara، ١٩٩٥م؛ ويسش Wesch وباريباكت Paribakht، ١٩٩٩م أ). ولقد أشارت المراجعات المبكّرة للمعجم (مثلاً: جاس، ١٩٨٨م ب؛ وميرا، ١٩٨٤م) إلى أن المعجم قد أُهمل في البحث في اكتساب اللغات الثانية. لكن هناك أسبابٌ كثيرة للاعتقاد بأهميّة المفردة في اكتساب اللغات الثانية، وربما يكون المعجم، في الواقع، أهم المكونات اللغوية بالنسبة إلى المتعلمين.

وينظر المتعلمون إلى الأخطاء في المفردات على أنها الأفدح بين جميع أنواع الأخطاء (بوليتزر Politzer، ١٩٧٨م، اُقتبس من ليفنستون Levenston، ١٩٧٩م، ص ١٤٧). زِد على ذلك أن كثيراً من مدونات الأخطاء تشير إلى أن الأخطاء المعجميّة هي الأكثر شيوعاً وانتظاميّةً بين متعلمي اللغات الثانية. ولقد نقل ميرا (١٩٨٤م، ص ٢٢٩) عن بلاس Blaas (١٩٨٢م) قوله إن الأخطاء المعجميّة تفوق عدداً الأخطاء

النحويّة بما يعادل واحداً إلى ثلاثة في المدوّنة الواحدة. كما يجد المتكلمون الأصليّون الأخطاءَ المعجميّة أكثر ضرراً من الأخطاء النحويّة (جوهانسون Johansson، ١٩٧٨م، اُقتبس من ميرا، ١٩٨٤م، ص ٢٢٩). وتُثني جاس (١٩٨٨م ب) على هذا الرأي، حيث لاحظت أن الأخطاء النحويّة عموماً تعطي تراكيب مفهومةً، أما الأخطاء المعجميّة فربما تشوّش على التواصل (انظر النقاش المتعلّق بالرسالة التي كتبها متكلمٌ أصليّ في الفصل ١٠). وقد يلاحظ المستمع خطأً في (١٣,١)، وربما يستنتج أن المتكلم غير أصليّ، لكنه في الغالب سيظلّ يفهم المقصود[1].

(١٣,١) Can you tell me where is the train station?

هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار؟

ومن جهةٍ أخرى، انظر إلى خطإٍ أورده جايرنس Gairns وردمان Redman (١٩٨٦م، ص ٣):

(١٣,٢) I feel sorry for people who live in the suburbs.

أشعر بالأسف للناس الذين يعيشون في الضواحي.

إن المتكلم الأصلي التقليدي الذي يسمع هذا، سيتساءل عن العيوب التي يراها المتكلم في الضواحي، مثل أنها مُتكلّفة ومملّة. وقد ذكر جايرنس وردمان بأن هذا القول، الذي نطق به متكلم أصلي بالإسبانية، ربما يكون ناتجاً عن "القرين الزائف"، ألا وهي الكلمة الإسبانية *suburbio* التي تعني 'حيّ الفقراء أو مدينة الأكواخ'. ولن يفهم المتكلم الأصليّ الإنجليزي العاديّ الجملة، ولن يخطر بباله أن المتكلم قد أخطأ في اختيار المفردة.

---

(١) يكمن الخطأ في وضع المتكلم غير الأصلي الفعلَ المساعد is في غير موضعه مع صيغة السؤال غير المباشر، حيث كان ينبغي عليه أن يضعه في آخر السؤال، فتصبح الجملة الصحيحة كالآتي: *Can you tell me where the train station is?*. (المترجم)

وكما أشرنا في الفصل ٧، فإن كثيراً من النظريات اللغوية تضع المعجمَ في مركز الاهتمام، مما يوحي بأهميّته في تعلم اللغة. ويرى ليفلت Levelt (١٩٨٩م، ص ١٨١) أن المعجم هو القوة المحرّكة في إنتاج الجمل (مثلاً: عند التشفير أو توليد الجمل)، واصفاً هذه العملية بعملية الصياغة:

> . . . إن المعجم يحفّز عمليات الصياغة. وهذا يعني أن المداخل المعجمية تتوسّط التشفيرات النحوية والصوتية. فالرسالة قبل اللفظية تحفّز العناصر المعجمية على النشاط، ثم تحفّز الخصائصُ الصوتية والصرفية والنحوية الخاصة بالعناصر المعجمية المنشّطة، بدورها، عملياتِ التشفير الصوتية والصرفية والنحوية التي تُبطّن توليدَ قولٍ ما. ويُسمّى الافتراض بأن المعجم هو وسيطٌ أساسيٌّ بين مرحلة المفهوم المجرّد والتشفير النحوي والصوتي؛ *بالفرضيّة المعجمية*. وتعني الفرضية المعجمية، بالخصوص، أن لا شيءَ في رسالة المتكلم يحفّز بنفسه صيغةً نحويّة، مثل بناء المبني للمجهول أو المفعولية غير المباشرة. فلا بدّ من وجود مفرداتٍ معجميّة وسيطة، تحفّزها الرسالة، وتجعل المُشفّر النحوي يولّد بنيةً نحويةً معيّنة عن طريق خصائصها النحوية وترتيب تفعيلها.

وكان ليفلت يشير إلى الإنتاج الذي يصدر عن طريق متكلمين أصليّين راشدين يملكون القدرة اللغوية. وربما تكون العمليات مختلفةً بالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية، وهي النقطة التي سنعود إليها لاحقاً. ولكن هناك، عموماً، ما يدعو إلى الاعتقاد بأن المعجم عاملٌ مهمّ، إذا لم يكن العامل الأهمّ، في تفسير حجم معلومات اللغة الثانية، حيث إن المعجم يتوسّط إنتاج اللغة، هذا بالإضافة إلى أن الإنتاج نفسه يساعد في الاكتساب. فحتى إذا كانت الممارسة الظاهرة غير مهمّة (وهذه نقطة جداليّة)، إلا أن الإنتاج مهمٌّ (كما ورد في الفصل ١٠).

والمعجم مهمٌّ أيضاً في الاستيعاب، خصوصاً في الاستيعاب الشفهيّ، بحسب ما بيّنته آلتمان Altman (١٩٩٠م) في عرضها لاستيعاب معاني الجمل. فالمعلومات المعجميّة تستعمل بوضوح للمساعدة في تحديد العلاقات النحوية. ولكن من ناحيةٍ أخرى فإننا نعرف بوضوح إذا ما كانت المعلومات النحوية تُستعمل في تحديد الهوية المعجمية، وإذا كان الأمر كذلك، فإلى أيِّ درجة يكون هذا شائعاً (تايلر Tyler، ١٩٩٠م).

إن للاستيعاب، دون شكٍّ، أهميّةً كبيرة في اكتساب اللغات الثانية. فإذا لم يكن بالإمكان عزل الكلمات عن سياق الكلام، وإذا لم يكن بالإمكان استعمال المعلومات المعجمية لتفسير الكلام، فسوف يتعذّر عندئذٍ فهم المدخل ذاته. ففهم المُدخل، بالتالي، يعتمد، إلى حدٍّ كبير، على المهارات المعجميّة (انظر القسم١٣,٤). والمعجم مهمٌّ أيضاً في القراءة، ولكن إزاء ضخامة حجم أنظمة الإملاء في العالم، فإن النظام الكتابيّ يُلغي حاجة القارئ إلى تقطيع النصّ إلى كلمات. ويحدث هذا، في الإنجليزية ومعظم اللغات الأخرى، عن طريق المسافات بين الكلمات.

وتلخيصاً لما مرّ معنا من ملحوظات حتى الآن، هناك أسبابٌ متنوّعة للقول إن المعجم مهمٌّ لمتعلمي اللغات الثانية. ويدرك كلٌّ من المتعلمين والمتكلمين الأصليّين أهميّة استعمال الكلمات الصحيحة، فالأخطاء المعجمية تعدّ موضوعيًّا كثيرة العدد ومعوّقة. وأكثر من هذا، فإن المتعلمين بحاجةٍ إلى مهارات معجمية جيدة لإنتاج الجمل وفهمها.

١٣,٢) المعرفة المعجميّة Lexical Knowledge

أحد مهمات أبحاث اللغات الثانية المعجمية هو أن نكتشف ما يعرفه متعلمو اللغات الثانية عن معجم اللغة الثانية، وكيف يتعلمونه، ولماذا يتبعون هذا الطريق المعيّن من التطوّر. والنظرة الأوليّة أنه يبدو أن المتعلمين يملكون درجاتٍ مختلفة من المعرفة بمعجم لغتهم الثانية. فقد سرد نيشن (١٩٩٠م، ص ٣١) ما يأتي على أنه أنواع المعرفة بالكلمات الضرورية إذا ما أراد المرء أن يُنظر إليه أن لديه معرفةً كاملةً بكلمةٍ ما.

١- الصيغة المحكيّة.

٢- الصيغة المكتوبة.

٣- السلوك النحوي.

٤- سلوك التضامّ collocational behavior.

٥- التكرار.

٦- القيود الأسلوبيّة على نوعيّة اللغة.

٧- المعنى المفهوميّ.

٨- ترابط الكلمات.

إن الفرق الأول الذي ينبغي أن يبرز لنا في دراسة المعجم هو ذلك الذي بين المفردات *الاحتمالية* والمفردات *الحقيقية* (بيرمان Berman، وبوشبايندر Buchbinder، وبزنيدزنيتش Beznedeznych، ١٩٦٨م، اقتبس من بالمبيرج Palmberg ١٩٨٧م، ص ٢١). فالمفردات الاحتماليّة تتكوّن من كلماتٍ سيتعرّف عليها المتعلمون رغم أنهم لم يروها في اللغة الثانية من قبل. ومن الأمثلة عليها المصطلحات العلمية والتقنية الشائعة. ومعظم هذه المفردات تنتشر من لغةٍ إلى لغة مع إشارةٍ بسيطة حول إذا ما كان المصطلح قد ابتكره متكلمٌ روسيّ، أو إنجليزيّ، أو ألمانيّ، أو دنمركيّ. أما المفردات الحقيقيّة فتتكون من كلماتٍ مألوفةٍ للمتعلم بعد (أو بسبب) التعرّض لها.

والفرق الآخر هو فرقٌ شائعٌ بين المفردات الحقيقية، التي يمكن أن ينتجها الشخص ساعة يشاء، والمفردات السلبيّة، التي يمكن التعرُّف عليها. وعلى أيّ حال، فالصورة أكثر تعقيداً، كما نوقشت في تيشرو Teichroew (١٩٨٢م). فلا يمكن أن تحصل على المعرفة المعجمية بواسطة طريقٍ بسيطٍ ثنائيّ التفرّع. بل إن تيشرو افترضت أن معرفة المفردات يمكن أن تُمثَّل على أفضل شكلٍ بأنها سلسلةٌ مرحلتُها الأوليّة التعرُّف ومرحلتها النهائيّة الإنتاج. ومن وجهة نظرها، ينبغي ألا يُنظر إلى الإنتاج نظرةً متماسكةً متناغمة، لأن المعرفة الإنتاجية تتضمّن إنتاجَ نطاق معاني الكلمة بالإضافة إلى التضامّ المناسب لها (أيّ: ما الكلمات التي تأتي معا). ففي نقاشنا حول كلمة *break* يكسر، مثلاً، فيما يتعلّق بعمل كيلرمان (الفصل ٥)، لاحظنا المعاني الكثيرة لتلك الكلمة. فربما يعرف المتعلمون، مبدئيًّا، معنى يكسر كما في يكسر رِجلاً، أو يكسر قلم رصاص، ومع مرور الوقت يتعلمون النطاق الكامل لمعانيها والتضامّ الخاص بها مثل: *His voice broke at age 13* *صوته انكسر في عمر ١٣* .

وقد استكشف لاوفر Laufer وياريباكت (١٩٩٨م)، بناءً على بحث لاوفر (١٩٩٨م)، ثلاثة أنواع من معرفة المفردات: السلبية، والنشيطة المنضبطة، والنشيطة الحرة. وتتضمّن المعرفة السلبية فهمَ أكثر معاني الكلمة شيوعاً، أما المعرفة النشيطة المنضبطة فتتضمّن أدلةً تساعد على التذكّر (مثلاً: ربما يتضمّن عنصر اختبار ما يأتي: *القطار ير_____ المدينة بضواحيها*، حيث تظهر الحروف الأولى القليلة من كلمةٍ ما لاستبعاد الاحتمالات الأخرى)، وأما المعرفة النشيطة الحرّة فتتضمّن استعمالاً عفويًا للكلمة. وقد وجد لاوفر وياريباكت أن أنواع المعرفة الثلاثة هذه تتطوّر في معدلاتٍ مختلفة، إذ كان أسرعها معرفة المفردات السلبية، بينما كان أبطأها المعرفة النشيطة (خصوصاً النشيطة الحرة). بالإضافة إلى أن المفردات السلبية كانت دائماً أكبر من المفردات النشيطة، بالرغم من أن هناك فرقاً بين حال المتعلمين الذين يتعلّمون لغة أجنبية وأولئك الذين يتعلّمون لغة ثانية. فالفرق بين أنواع المعرفة كان أقلّ في حال اللغة الأجنبية، مما يفترض دوراً قويًا للبيئة في التعلّم.

وقد ميّز بياليستوك وشيروود سميث (١٩٨٥م) بين *المعرفة* و *السيطرة* بشكلٍ مختلف. فقد عرّفا المعرفة بأنها "الطريقة التي يتمثّل فيها دماغ المتعلّم النظامَ اللغويَ (الفئات والعلاقات في الذاكرة طويلة الأمد)"، بينما عرّفا السيطرة بأنها "نظام المعالجة للسيطرة على ذلك النظام خلال الأداء الفعلي" (ص ١٠٤). (انظر أيضاً القسم١,٥,٨).وقد مثّل المؤلّفان لهذه الفكرة بالمكتبة، فالمعرفة في الكتب وفي الطريقة التي تُنظّم بها. كما لخّصت جاس (١٩٨٨م ب، ص ٩٥) وجهة نظرهما حول السيطرة كما يأتي:

> وفيما يتعلّق بالسيطرة، أو التوصّل، يحتاج مستخدم اللغة أو مستخدم المكتبة أن يعرف كيف يحصل على المعلومات التي تتضمّن أين تجد الكتاب وكيف تصل إلى تلك المعلومات بأكفأ طريقةٍ ممكنة. وتمييزهما بين المعرفة والسيطرة مفيدٌ بما يتعلّق بالمفردات، خصوصاً لأنها تتعدى حدود الأفكار الأكثر تقليديّةً حول المعرفة الإنتاجيّة والاستقباليّة. فكلٌّ من الإنتاج والاستقبال يتضمن معلومات حول المعرفة والسيطرة.

وهناك عددٌ من الأسئلة ينبغي طرحها، فيما يتعلّق بمثال المكتبة وتطبيقه على المعجم. من بين هذه الأسئلة: [٢] ما التمثُّل؟ وما مقدار الشمول الذي يكون عليه التمثُّل؟ بمعنىً آخر، هل يشتمل التمثُّل على كلّ شيء نعرفه عن الكلمات؟

إن الصعوبة الرئيسيّة في مثال المكتبة لمتعلمي اللغات الثانية هي أن تغيّر معجم اللغة الثانية الديناميكي لم يؤخذ في الحسبان. فالكتب في المكتبة ثابتة وغير متغيّرة، والكتاب الذي اشتُريَ منذ ١٠ سنوات لا يتغيّر بأيّ طريقة مهمة على رفّ مالكه. فأوصافٌ مثل غير متغيّر، وثابت، ومتشكّل، ورمزيّ لا تستطيع أن تفسّر كلّ المعرفة المعجميّة.

إن استعارة المكتبة تعمل جيداً ومنطقيًّا في المعرفة الصوتية الخاصة بالمعجم. فهناك حاجةٌ لنوعٍ ما من المثاليّة الصوتية، أو ما يمكن أن يُسمّى: *التمثُّلات*، حتى ولو كانت هدفاً للنطق (انظر لينيل Linell، ١٩٨٢م).[٣] وعلى أي حال، فالتمثُّلات لا تحتوي كلّ شيء مهمٍّ حول النطق المعجميّ. فهي لا تحتوي، على سبيل المثال، بعض التأثيرات الخاصّة (بما فيها النماذج غير المعتادة من النبر والتركيز) التي ربما يختار المتكلم أن يضعها في كلمةٍ ما. ففي مواقف معيّنة، ربما يخاطب متكلمٌ ما محاوراً ما بـ *darling* حبيبي، محاكياً نطق الأخت جابور Gabor sister ليُظهر العاطفة.

ولاحظت تايلر (١٩٨٩م، ص ٤٤٤) أن "تمثُّل كلمةٍ ما لا يمكن أن يحتوي كلّ التفسيرات المتنوّعة والبارزة التي يمكن أن تكون في الكلمة في سياقات العالم الواقعيّ

---

(٢) إن أفكار بياليستوك وشيروود سميث تطوُّرٌ أكيد عن الاتجاهات السابقة، لكن يظلّ أن فيها بعض الصعوبات. وسنقدّم بدائل، كما سنناقشها فيما بعد، لم يفكّر بها أحد كثيراً عندما كتب بياليستوك وشيروود سميث مقالهما موضع النقاش. وفي مقالٍ أكثر حداثةً، قدّمت بياليستوك (١٩٩٠م ب)، اتجاهاً مشابهاً لذلك الذي سنصفه لاحقاً في هذا الفصل.

(٣) انظر آرد (١٩٨٩م) لنقاش حول كيف يمكن أن يبنيَ متعلمو اللغات الثانية التمثُّلات الصوتية للعناصر المعجمية.

المختلفة". ولاحظت أن التداخل التداوليّ مطلوبٌ في مدى معرفة العالم الواقعيّ. والنقطة المتعلقة بهذا في اكتساب اللغات الثانية هي أنه يجب على المتعلمين أن يعرفوا أكثر من التمثيل فقط؛ ليكونوا قادرين على استعمال كلمةٍ وفهمها بطريقةٍ تقارب المتكلمين الأصليين.

(١٣,٣) المعلومات المعجميّة Lexical Information

نحتاج إلى كمية هائلة من المعلومات لنساوي المعرفة المعجمية للمتكلمين الأصليين المؤهلين. وحاولت ويرزبيكا Wierzbicka (١٩٨٥م) أن تعطي أوصافاً كاملة نسبيًّا لمعاني كلماتٍ إنجليزية. وقد أشار جايتس Gates (١٩٨٧م، ص ٢٥٣)، في مراجعةٍ نقدية لويرزبيكا:

> مبدئيًّا أن تميِّز شيئاً عن غيره في الفئة نفسها ليس كافياً. فالوصف الدلالي الكامل لوظيفة ذلك الشيء وصيغته الناتجة لديهما القوة للتنبؤ بما إذا كان المصطلح سيطبِّقه متكلم أصليّ. فتعريفاتها، لذلك، تبلغ صفحةً أو صفحتين طولاً، لكنها لا تحتوي نوع المعلومات المقدَّم في الموسوعات، الذي يعطي معلوماتٍ عن أشياء، وليس عما يعنيه الناس عندما يستعملون الكلمة.

فليس من المفاجئ أن كلماتٍ مثل *break* يكسر تختلف عن مقابلاتها المباشرة عند الترجمة للغاتٍ أخرى، فيما يتعلق بمكوِّناتٍ دلاليةٍ معينة. فقد وجد كيلرمان في الواقع، كما نوقش في الفصل ٥، أن المتعلمين الهولنديين كانوا محافظين جداً؛ حيث شعروا أن *break* يكسر لا يمكن أن تُستعمل في كثيرٍ من وظائف المصطلح الهولنديّ المقابل (وكانوا، في الواقع، مخطئين في العموم). وسيكون المرء مندهشاً عندما يكتشف أن الاستعمالات مختلفة عن الأسماء الشائعة العاديّة عبر اللغات (مثلاً: *طاولة*، *كرسي*). وفيما يلي ما وجدته ويرزبيكا بحسب جايتس:

تقول ويرزبيكا إن المفاهيم المشفَّرة في الكلمات اليومية في لغة المرء، مثل الكلمات الإنجليزية cup فنجان، shirt قميص، tiger نمر، تختلف عن تلك المشفَّرة في المقابلات المترجمة في لغة أخرى مثل البولندية: filizanak، koszula، tygrys، ويمكن أن تفسَّر لمن هم خارج اللغة عن طريق أوصاف شاملة مثل الطريقة التي اتبعتها. (جايتس، ١٩٨٧م، ص ٢٥٤)

ومن الضروري أن يكون لديك قدرٌ مشابه من التفاصيل لتحصل على المعرفة التي لدى المتكلم الأصلي حول أيّ الأفعال تتطلّب مفاعيل، وأيّها يتطلب مفاعيل مباشرة وغير مباشرة، وأيّها يتطلّب فاعلاً حيًّا، وهلمّ جرا. وبالإضافة إلى ذلك، يحتاج المرء أن يعرف كيف يفسّر الدور الذي تلعبه هذه العبارات الاسمية في الحدث الموصوف في الفعل. فمثلاً يعرف أيّ متكلم أصلي بالإنجليزية العلاقات بين (١٣,٣ و١٣,٤):

X rents Y to Z. (١٣,٣)

س أعار ص إلى ش.

Z rents Y from X. (١٣,٤)

ش استعار ص من س.

فليس من الكافي أن نعرف معاني الكلمات الفردية، إذ يجب أن يعرف المتكلم، في (١٣,٣ و١٣,٤)، أنه عندما تقترن *to* بالفعل *rent*/أعار، يكون الفاعل هو المالك. وفي الجانب الآخر، عندما تقترن *from* بالفعل *rent* يستعير، يكون الفاعل هو الشخص الذي يملك الشيء لوقت قصير.

وقد استكشف علماء من الاتحاد السوفيتي السابق هذه القضايا بعمقٍ كبير. والعلاج الأكثر نجاعةً على حدّ علمنا موجودٌ في قاموسٍ ثنائيّ اللغة روسيٍّ- مجريٍّ (أبريزيان Apreszjan وبال P'all، ١٩٨٢م). فالتراكيب الروسية يمكن أن تكون معقّدةً نسبيًّا لأن في الروسية حالاتٍ إعرابية بالإضافة إلى حروف الجر. وقد قدّم أبريزيان وبال أوصافاً لأفعالٍ وأنواعِ عبارات اسمية وعبارات تراكيب الجر التي تشترك فيها هذه الأفعال. وأعطيا أيضاً أمثلةً (مع ترجماتٍ لتلك الأمثلة)، ولكنهما لم يقدّما عموماً أيّ تعريفات. وكانت المداخل، حتى دون إعطاء تعريفاتٍ كثيرة، طويلةً نسبيًّا.

فالمَدخل للفعل الروسيّ *brat* *يأخذ* يبدأ في الصفحة ١٣٣ وينتهي في الصفحة ١٤٢. أما صيغة المطاوعة *brat'sja* من الفعل نفسه فتأخذ أكثر بقليل من صفحةٍ واحدة. وفي مراجعةٍ تُثني على القاموس، لاحظ ميلكوك Mel'cuk (١٩٨٥م) أنه، حتى مع هذا التفصيل، لم ينجح المحرِّران في إيجاد كلّ الأمثلة على كلّ العبارات الاسمية وتراكيب الجرّ التي تأتي مع الأفعال في القاموس.

ويمكن أن يختلف هذا النوع من المعلومات من لغةٍ إلى أخرى. فقد وجد أدجيميان (١٩٨٣م) أن متعلمي اللغة الثانية يميلون إلى نقل النماذج المعجميّة من لغتهم الأولى إلى لغتهم الثانية. وقد كانت حدود بحثه اكتساب مفردات الفرنسية من متكلمين إنجليز أصليين، واكتساب مفردات الإنجليزية من متكلمين فرنسيين. وقد أنتج المتكلمون الفرنيسيون الأصليون الذين يتعلمون الإنجليزية الجمل الآتية:

(١٣,٥) At sixty-five years old they must *retire themselves* because this is a rule of society.

عند سنّ الخامسة والستين يجب عليهم أن *يتقاعدوا أنفسهم* لأن هذا هو قانون المجتمع.

(١٣,٦) They want to *fight themselves* against this (tuition increase).

يريدون أن *يقاتلوا أنفسهم* ضدّ هذا (زيادة الرسوم).

لاحظ أن ضمائر المطاوعة في هذه الجمل لا يُقصد بها أن تشير إلى التوكيد. ففي الكلمات المقابلة لهذه الجمل في الفرنسية، تتطلّب الأفعال المقابلة مورفيمات للمطاوعة *se* (*se retirer* و *se batter*).

كما أنتج المتكلمون الأصليون بالإنجليزية الذين يتعلمون الفرنسية جملاً غير نحوية مثل (١٣,٧):

(١٣,٧) Elle marche les chats.
She walks the cats.
مشّتْ القطط.

فالجملة (١٣,٧) ليست نحوية في الفرنسية لأن الفعل *marcher* "أن يمشي" لا يمكن أن يأخذ مفعولاً مباشراً، ولذلك يجب أن يُستعمل فعلٌ آخر (*se promener*). فالمتعلمون في كلتا الحالين يفترضون أن الأفعال في لغتهم الثانية تأخذ الأنواع نفسها من الفاعل والمفعول به كما هي في لغتهم الأصلية.

(١٣,٣,١) ارتباطات الكلمات Word Associations

استكشف ميرا (١٩٧٨م) الارتباطات المعجميّة التي وضعها متعلمو الفرنسية، حيث تهتمُّ النظريات الحديثة حول الدلالة المعجمية، خصوصاً تلك المعتمدة على النماذج الترابطيّة (انظر الفصل ٨)، إلى درجةٍ كبيرة بالعلاقات بين الكلمات. ويبدو أن ارتباطات الكلمات ستكون وسيلةً معقولة لتحديد كيف يربط الأفراد الكلماتِ ذهنيًّا. فقد وجد ميرا أن المتعلمين يميلون، إلى حدٍّ ما، إلى إنتاج ارتباطاتٍ مختلفة عن تلك التي يضعها المتكلمون الأصليون بالفرنسية. وقد أعطى المتكلمون الأصليون، قبل كلِّ شيء، ارتباطاتٍ جدوليّة أو تتابعيّة، بناءً على عوامل دلاليّة:

الجدوليّة:

المثير	*الاستجابة*
رجل	امرأة
	كلب
	ولد
	طفل

التتابعيّة:

المثير	*الاستجابة*
يُفرّش	أسنان
يمسك	أيدي
أسْود	علامة
مصرف	سارق

فالمتعلمون مالوا إلى إعطاء استجاباتٍ قائمةٍ على التشابه الصوتيّ، مثل *plafond* 'ceiling' "سقف" أو *professeur* 'professor' "بروفيسور" للمثير *profound* 'deep' "عميق".
ويمكن تعليل هذا بأن المتعلمين لم يَبْنُوا شبكة العلاقات الضرورية لارتباطِ كلماتٍ سلسٍ في لغتهم الثانية. كما أن هناك دراسة متأخرة لشميت Schmitt وميرا (١٩٩٧م) استكشفت ارتباطات الكلمات لدى متعلمين يابانيين يتعلمون الإنجليزية، خصوصاً ارتباطات الكلمات وعلاقتها بلواحق الأفعال. فقد وجد المؤلفان، أن القدرة على إنتاج ارتباطات الكلمات الشبيهة بالأصليّة، متعلّقةٌ، كما توقّعا، بمعرفة اللواحق وبحجم المفردة وبالكفاءة العامّة.

(١٣,٣,٢) تعلّم المفردات العَرَضيّ Incidental Vocabulary Learning

لقد صُرِف جهدٌ كبير من البحث والملاحظة لما يُعرف بمصطلح *تعلم المفردات العرضيّ* (انظر جاس، ١٩٩٩م لمناقشة الطبيعة التناقضيّة لهذا المصطلح). فقد عرّف ويسش وباريباكت (١٩٩٩م ب، ص ١٧٦) التعلّم العرضيّ بأنه ما يحدث عندما "يركّز المتعلمون على المعنى الشامل بدلاً من التركيز على الهدف الواضح من تعلّم كلماتٍ جديدة". فالتعلّم، بمعنى آخر، هو حصيلةٌ ثانويةٌ لشيءٍ آخر (قراءة قطعةٍ مثلاً). وقد أظهر عدد من الدراسات أن التعلّم العرضيّ ممكنٌ بالتأكيد، إذ اختبرت روت Rott (١٩٩٩م) التعرُّض للغة من خلال القراءة وتأثيره على الاكتساب وعلى الاحتفاظ بالمفردات، حيث استكشفت دراستُها حول اكتساب متكلمين أصليين بالإنجليزية للألمانية؛ تأثيرَ التعرُّض المتكرِّر للعناصر المعجميّة: مرتين، أو أربع، أو ست مرات. وقد أظهرت النتائج أن التعرّض مرتين كان كافياً للتأثير في نموّ المفردات، وأن التعرّض ستّ مرات نتجت عنه الكمية القصوى في نموّها. أما الاحتفاظ بالمفردات، الذي يتبع التعرّض، فقد كان أكبر في المعرفة الاستقبالية منه في المعرفة الإنتاجية.

وقسَّم بارياكت وويسش (١٩٩٧م) متعلمي الإنجليزية إلى مجموعتين بظروفٍ تعليميّة مختلفة. فالمتعلمون، في إحداهما، قرؤوا قِطَعاً ثم أجابوا عن أسئلة الفهم والاستيعاب. أما في المجموعة الأخرى، فقرأ المتعلمون قِطَعاً ثم أجروا نشاطاتٍ على المفردات. وكانت الكلمات نفسها مستهدفة لدى كلتا المجموعتين. وبالرغم من أن كلتا المجموعتين أحرزتا تقدُّماً في معرفة المفردات، إلا أن معرفة المجموعة الأولى كانت محدودةً بالتعرّف فقط، بينما اكتسبت المجموعة الثانية معرفةً إنتاجيّة أيضاً.

وفي دراسة لاحقة، بارياكت وويسش (١٩٩٩م)، مستعملين طريقتي التفكير بصوتٍ مرتفع think-aloud واستعادة الحوادث الماضية retrospective، ركّزا على الإستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون في عمليّة تعلّم كلمةٍ جديدة. ووجدا أن طريقة الاستنتاج inferencing إحدى أكثر الإستراتيجيات شيوعاً التي لجأ إليها المتعلمون. ولشدة المفاجأة، لم يغلب استعمالُ القاموس على المتعلمين (انظر أيضاً فريزر Fraser، ١٩٩٩م). كما أن المتعلمين استعملوا المعلومات الصرفيّة والنحويّة طرقاً مساعدة لهم في عملية الاستنتاج.

كما استكشف جيو Gu وجونسون (١٩٩٦م) استعمال طلابٍ صينيين يتعلمون الإنجليزية للاستراتيجية المعجمية. فلاحظا بعض الاستراتيجيات المستعملة لدى الطلاب مثل التخمين من السياق، واستعمال القاموس (لأغراضٍ تعلّمية في مقابل الفهم فقط)، والاعتماد على صياغة الكلمات. وقد ارتبط التكرار الشفويّ بالكفاءة العامة، لكن التكرار البصريّ (كتابة الكلمات مراتٍ ومرات، تذكّر التهجئة حرفاً حرفاً، كتابة الكلمات الجديدة وترجماتها المقابلة في اللغة الأولى بشكلٍ متكرِّر) تنبّأ سلبيًّا بحجم المفردات والكفاءة العامة. وقد كانت أقلّ المجموعات نجاحاً من الطلاب هي تلك التي استخدمت التذكّر والتكرار البصريّ مع قوائم الكلمات. كما كانت هناك أكثر من طريقة للحصول على نموّ المفردات: من خلال القراءة المكثّفة مثلاً، وتطبيق نطاقٍ عريض من الإستراتيجيات أيضاً.

كما وجد كلٌّ من هولستين، وهولاندر Hollander، وجريدانوس Greidanus (١٩٩٦م)، في دراستهم لمتعلمين متقدّمين للفرنسية (متكلمين أصليين بالهولندية)، أن توفُّر قاموسٍ ثنائيّ اللغة، لهذه المجموعة، أو حواشٍ هامشيّة عزّز اكتساب معاني الكلمات لديهم. وزعموا أنه عندما يكون هناك توصّلٌ لمعلوماتٍ خارجيّة (مثل القواميس أو الحواشي)، فإن صياغة علاقة الشكل بالمعنى تُعزَّز على حساب التعرّض المتكرّر للكلمة. بمعنى آخر، إذا بحث متعلم ما عن معنى كلمةٍ غير معروفة في المرة الأولى التي تقابله فيها تلك الكلمة، فإن عملية البحث نفسها تُعزّز معنى الكلمة لدى ذلك المتعلم. ولكن، في الجانب الآخر، عندما لا تكون مثل هذه المعلومات الخارجية متاحةً، فإن المتعلمين عادةً يهملون الكلمات غير المعروفة (انظر أيضاً بارياكت وويسش، ١٩٩٩م)، أو يستنتجون معانيَ غير صحيحة، مما يترك للتعرّض المتكرّر أثراً بسيطاً فقط.

وقد وجد كلٌّ من أليس وهي He (١٩٩٩م)، في استكشافٍ لدور النقاش في تعلم المفردات العرضيّ، أنه عندما يكون لدى المتعلمين فرصةٌ لاستعمال عناصر معجمية جديدة في سياقٍ تواصليّ (بما في ذلك النقاش)، فإنهم يحتفظون بتلك الكلمات (على المدى القصير والطويل) بشكلٍ أكبر مما لو أنهم يتعرّضون للمُدخل فقط. غير أن نيوتن Newton (١٩٩٥م) وجد أن النقاش لم يكن دائماً محفّزاً على تعلم كلمةٍ جديدة. فهناك عوامل أخرى، مثل نوع النشاط، تلعب دوراً في اكتساب الكلمة من عدمه. وقد اقترحت جاس (١٩٩٩م) بأن التعلّم العرضيّ يزيد احتمال حدوثه عندما تكون الكلمات في كلتا اللغتين شقيقات (المشترك اللفظي) cognates، وعندما يكون هناك تعرُّضٌ كافٍ ومهمّ، وعندما تكون كلمات اللغة الثانية ذات العلاقة معروفة. ويحتاج الأمر، في حالاتٍ أخرى، انتباهيّةً أكبر (أيّ من خلال الانتباه).

(١٣,٣,٣) تعلّم المفردات التدرّجيّ Incremental Vocabulary Learning

إن تعلّم المفردات ليس أمراً يحدث مرةً واحدة فقط. بمعنىً آخر، من غير المنطقيّ أن نعتقد أن المتعلم يسمع كلمةً ما أو، في حال بعض طرق التدريس، يتذكّر كلمة ما،

فتكون النتيجة أن يعرف الكلمة معرفةً كاملة. وربما يكون من الكافي أن نفكّر هنا بما يحدث عندما نواجه كلماتٍ لا نعرفها في لغتنا الأصليّة. فمن الحقائق الطريفة هنا أنه حالما يحدث ذلك، نبدو وكأننا نواجه تلك الكلمة مراراً وتكراراً، مما يجعلنا نتساءل كيف أمكننا ألا نلاحظها خلال هذه الفترة الطويلة. إن تعلّم المعنى واستعمال الكلمة يتطلّب منا أن نستمع إلى كيف تُستعمل في سياقاتٍ مختلفة، وربما نحتاج أن نستشير قاموساً حتى قبل أن نتشجّع كفايةً فنحاول استعمالها بأنفسنا. وعلى هذا، فالمواجهة الأولى مع كلمةٍ ما ربما تلفت انتباه المتعلم إلى ذلك العنصر، ثم تمدُّ المواجهاتُ المتابعة المتعلمين بفرصٍ أخرى لتحديد المعلومات النحوية والدلالية المتعلّقة بها. والأمر المهم هنا أن تعلّم الكلمات عمليّةٌ مستمرّة، ولا تحدث مصادفةً (انظر أيضاً شميت، ١٩٩٨م). وقد طوّر باريباكت وويسش (١٩٩٣م) مقياساً لمعرفة المفردات يتكوّن من خمسة مراحل: (أ) الكلمة غير مألوفة، (ب) الكلمة مألوفة ولكن المعنى غير معروف، (ج) يمكن ترجمتها إلى اللغة الأصلية، (د) يمكن استعمال الكلمة بشكلٍ مناسب في جملة، (هـ) تُستعمل الكلمة بشكلٍ صحيح نحويًا ودلاليًا.

(١٣,٣,٤) استعارات الذاكرة Memory Metaphors

من الطريف أن بارتلت Bartlett (١٩٣٢م، ١٩٦٤م) قدّم نقداً شاملاً للاستعارات، مثل استعارة المكتبة، منذ أكثر من نصف قرن. وقد اعترض على الاستعارة التي كانت في أيامه، ألا وهي مخزن المنزل:

> على أيّ حال، مخزن المنزل مكانٌ توضع فيه أشياء على أمل أننا سنجدها مرةً أخرى، إذا ما احتاج إليها أحدٌ، تماماً كما كانت عندما خُزّنت أول مرة. والمخطّطات schemata (أيْ قاعدات الذاكرة)، كما أُخبرنا، تتطوّر بانتظام، ويؤثّر فيها أيُّ جزءٍ من أيِّ خبرةٍ مثيرةٍ من مختلف الأنواع. وأُستبعدت، بسبب هذا، فكرة مخزن المنزل إلى أقصى حدٍّ ممكن. (ص ٢٠٠)

إن فكرة المخطّطات المتطوّرة بانتظام أكثر وضوحاً لدى متعلمي اللغات الثانية منها لدى المتكلمين الأصليين المؤهّلين. وكما ذُكر أكثر من مرة (انظر، مثلاً، بالمبيرج،

١٩٨٧م)، تصبح المعاني أكثر تطوُّراً بشكلٍ كامل كلما ازداد التعلّم. خذ مثلاً متعلماً بولنديًّا للإنجليزية، حيث يتعلّم أكثر وأكثر من التفاصيل التي تميّز الكلمة الإنجليزية *shirt* قميص عن الكلمة البولندية *koszula*. على أنه من المحتمل، بالطبع، أن بعض التفاصيل "المتعلّمة" ربما تكون خاطئة، لكنّ ذلك ليس هو القضيّة هنا. فليس كافياً، لتمثُّل ما يجري في العقل، أن تقول إن لدى المتعلم ببساطة كتاباً لكلمة قميص مخزَّناً في المكتبة يشير إليه. إننا بحاجةٍ إلى استعارةٍ أكثر حيويةً من هذا. إننا بحاجةٍ إلى وسطٍ يسمح بالكتابة والمسح، لكننا لا نقصد أن نبرهن، سواءً معه أو ضدّه، الموقفَ الذي يَتصوّر أنه من الممكن أن نكتب كلَّ شيءٍ يعرفه المتكلم الأصلي المؤهل له علاقةٌ بمعنى الكلمة. كلّ ما نقصده هنا أنه حتى لو كان هذا ممكناً، فيجب أن يُسمح لما يُكتب أن يتغيّر من وقتٍ إلى آخر، وربما باستمرار أيضاً.

إن البديل الذي عرضه بارتلت هو ذاكرةٌ تشبه عملية بنائيّة: "إذا نظرنا، في الحقيقة، إلى الأدلة بدلاً من الفرضيات المسبقة، يبدو لنا أن التذكّر سيكون دون شكٍّ شأناً متعلّقاً بالبناء أكثر من كونه أحد عناصر إعادة الإنتاج الخالصة" (١٩٣٢م/١٩٦٤م، ص ٢٠٥). فالمعرفة، بالتالي، تتطلّب نموذجاً نشطاً وليس سلبيًّا، لا يعيد المرء إنتاجه، بل يبنيه. وحتى مع المتعلمين المتحجّرين تعليميًّا، تتطلّب المعرفة المعجمية في اللغة الثانية نموذجاً نشطاً.

إن إيجاد المعنى، تلخيصاً لما سبق، ليس ببساطة مسألةَ إيجاد معلوماتٍ مخزَّنة ثابتة. بل إن العمليات البنائية فاعلةٌ في إيجاد معاني الكلمات. ونظراً لفاعلية العمليات، لا نستطيع استبعاد إمكانيّة أن تكون هناك درجةُ اختلافٍ بين هذه العمليات في السيطرة. وسنعرف لاحقاً، وبشكلٍ مشابه، أنه ينبغي تعلُّم العمليات الداخلة في استعمال الكلمات، في الإنتاج والاستيعاب مثلاً. فنستطيع، بالتالي، أن نتكلّم عن درجاتٍ مختلفة لمعرفة العمليات، فالمعرفة والسيطرة كلتاهما مهمة، لكن علاقتهما متكاملة أكثر من كونها متعاقبة، إذ لا تكون لدى المرء معرفةٌ فقط ثم يحاول أن يسيطر عليها.

(١٣,٤) المهارات المعجميّة Lexical Skills

لقد تعاملنا بشكلٍ رئيسيّ في هذا الفصل حتى الآن مع المعرفة المعجميّة. وسننتقل الآن اتباهنا نحو أشياء يفعلها المتعلمون أو يحاولون أن يفعلوها مع الكلمات، إذ سننظر في المهارات المعجمية التي تدخل في استعمال اللغة. وأحد الأهداف الخاصة بهذا النقاش أن نربط نتائج البحث في اللغة الثانية ونتائج البحث في اللسانيات النفسية. وسنقارن بين نتائج معيّنة حول كيف يستعمل المتعلمون الكلمات مع توصيف العمليات اللسانية النفسية لتحديد العلاقات الموجودة، إذا كان هناك أيٌّ منها.

(١٣,٤,١) الإنتاج Production

تأتي الأدلة حول الاستعمال المعجميّ في اللغة الثانية من الإنتاج. فربما يكون لعمليات الإنتاج والإستراتيجيات تأثيرٌ قويٌّ على ما ينتجه المتعلمون. فالمتعلمون، في الحوارات العاديّة، يعتمدون عموماً على عمليات إنتاج الجمل، إلا في المواقف غير العاديّة، حيث يكرّرون شيئاً ما قد خُزّن في الذاكرة على أنه كتلةٌ واحدة. فربما حتى الاختبارات القياسيّة و/أو التجريبيّة، مثل تدريبات ملء الفراغ أو الاختبارات التي يختار فيها المتعلمون من قائمةٍ من الكلمات لتناسب السياق، تحفّز المتعلمين أن يَمضوا خلال مثالٍ من إنتاج الجمل ليُكملوا الاختبار. فإذا طُلب منهم، على سبيل المثال، أن يملؤوا الفراغ في

Credit card payment is _____ to lock-in any instant purchase fares.

بطاقات الائتمان ______ تُحصّل بها المبالغ المدفوعة عاجلاً.

فإما أن يستعمل المتعلم أو المتكلم الأصلي المهارات المستعملة عادةً في إنتاج الجمل ليُكمل الجملة عن طريق توليد كلمةٍ ذات معنى، وتناسب البيئة التركيبيّة.

وكما ذكرنا سابقاً، هناك سببٌ وجيهٌ للاعتقاد بأن المعلومات المعجمية مهمّةٌ في إستراتيجيات إنتاج الجمل لدى المتكلمين الأصليين المؤهّلين. ولذا، يبدو، من الوهلة الأولى، أنه سيكون متناقضاً أن نجد أدلةً بسيطة على هذا في المراحل المبكّرة من

اكتساب اللغات الثانية. وقد قدّم كلين وياردو Perdue (١٩٨٩م) نقاشاً شاملاً للمبادئ التي ربما تحدّد نظام ترتيب الكلمات عند متعلمي اللغات الثانية في أوضاع طبيعيّة (غير تعليمية). وقد كتبا في خاتمتهما:

> والغرض ... كان لتحليل إذا ما كان هناك أيّ مبادئ يضع متعلمون، ذخيرتهم محدودة من الكلمات، بموجبها كلماتهم معاً. ولقد ظهر، مع بعض الاستثناءات ودرجةٍ من الشكّ، أن هناك ثلاثة قوانين أساسيّة تحدّد تنظيم الكلمات في التنوّعات اللغوية المبكّرة لدى المتعلم (بالإضافة إلى قانونٍ آخر من نوع NP للعبارة الاسمية ربما يظهر في موقعٍ معيّن): قانون شبجمليّ phrasal، وقانون دلاليّ، وقانون تداوليّ. (ص ٣٢٦).

ولم يكن، في هذا المقال، نقاشٌ خاصٌ للدور الذي تلعبه كلماتٌ معينة. ومع ذلك فالكلمات المعينة في جملةٍ ما هي عوامل رئيسيّة في تحديد الدلالة و/أو التداولية. ورغم ذلك، فليس هناك إشارةٌ من المعلومات اللغوية في تلك الدراسة إلى أن المتعلمين يتعاملون مع خصوصيّات العناصر المعجمية التي تقع أبعد من العوامل الدلالية والتداولية. وربما تكون الحال أن المرحلة التي وصفها كلين وياردو مرحلةٌ لا تتوفّر فيها درجةٌ كافية من التحليل لدى المتعلمين. وحتى يسيطروا على المفردات بشكلٍ أفضل، هناك عوامل معجمية خاصة ستكون مهملة في إنتاج الجمل، وذلك في صالح عوامل أكثر عالميّة.

كما قدّم آرد وجاس (١٩٨٧م) أدلةً أخرى على حقيقة أن المعلومات المعجمية تلعب دوراً بسيطاً في المراحل المبكّرة. فقد وجدا أن أحكام المقبوليّة، في مراحل مبكّرة في اكتساب اللغة الثانية، كانت منتظمةً نسبيًّا، مع وجود عناصر معجمية معينة أحدثت فرقاً من نوعٍ ما. وكلما تقدّم الاكتساب، كان هناك فرقٌ أوسع كثيراً في الاستجابات الخاصة بالتركيب نفسه، ولكن مع كلماتٍ مختلفة. وقد نظرا في أحكام المتعلمين حول جملٍ مثل:

١ – The teacher demonstrated the new machine to the students.

عرض المدرّس الآلة الجديدة للطلاب.

٢- The teacher showed the new machine to the students.

أرى المدرّس الآلة الجديدة للطلاب.

٣- The teacher demonstrated the students the new machine.

عرض المدرّس الطلاب الآلة الجديدة.

٤- The teacher showed the students the new machine.

أرى المدرّس الطلاب الآلة الجديدة.

٥- The judge told the lawyer his decision.

أخبر القاضي المحاميَ قراره.

٦- The judge informed the lawyer his decision.

أعلم القاضي المحاميَ قراره.

٧- The judge told his decision to the lawyer.

أخبر القاضي قراره للمحامي.

٨- The judge informed his decision to the lawyer.

أعلم القاضي قراره للمحامي.

٩- The judge told the lawyer of his decision.

أخبر القاضي المحاميَ بقراره.

١٠- The judge informed the lawyer of his decision.

أعلم القاضي المحاميَ بقراره.

ووجد آرد وجاس أن المتعلمين في مستوياتٍ منخفضة نسبيًّا من الاكتساب أكثر احتمالاً أن يحكموا على الجمل المحتوية على *demonstrate* عرض و*show*/*أظهر* (والمحتوية على *tell*/*أخبر* و *inform*/*أعلم*) باطرادٍ أكبر (أيّ: كلها صحيحة أو كلها خاطئة) من المتعلمين في مستوياتٍ أعلى من الاكتساب. وقد أخذا هذا على أن

المتعلمين، كلما تقدّموا في الاكتساب، يتعلمون معلوماتٍ معجمية إضافية، خاصةً التراكيب التي تصلح لكلماتٍ معيّنة.

وافترضت كلتا دراستي كلين وباردو وآرد وجاس أن المتعلمين، في المراحل المبكّرة، يميلون إلى إهمال معلوماتٍ معجمية خاصة ويعتمدون على معلوماتٍ أخرى، خصوصاً التركيب، أو الدلالة، أو التداولية. كما وجد أدجيماين (١٩٨٣م)، كما لاحظنا سابقاً، أن المتعلمين ربما يُطبّقون قوانين لغتهم الأولى المعجمية على لغتهم الثانية.

وتلخيصاً لما سبق، ينبغي على المتعلمين أن يتعلموا القيود المعجمية على إنتاج الجمل. ومع ذلك فنحن لا نعرف حتى الآن كثيراً عن التفاصيل التي يحدث فيها هذا النوع من التعلّم. وتشير الأدلة إلى أن المتعلمين مبدئيًا يستخدمون قليلاً من المعلومات المعجمية (آرد وجاس، ١٩٨٧م؛ كلين وباردو، ١٩٨٩م) أو أنهم يستعملون المعلومات المعجمية المناسبة للغتهم الأولى (أدجيميان، ١٩٨٣م).

وربما تلعب إستراتيجيات إنتاج الجمل أيضاً دوراً في شرح بعض النتائج التي حصل عليها بلم- كولكا Blum-Kulka وليفينستون (١٩٨٧م) حول اكتساب ما يسمّيانه المؤشّرات التداوليّة النحوية- المعجمية lexical-grammatical pragmatic indicators. فالتركيب العبري، مثلاً، *efšar إفشار* + مصدر ('ممكن' + مصدر) مقصورٌ على مواقف تعبّر عن وجهة نظر المتكلم. لذلك، فالجملة في (١٣,٨) مقبولة، لكنها في (١٣,٩) ليست كذلك:

(١٣,٨) إفشار ميقابل إت هاماخلايريت سيلخ لقامَ ياميم؟

'هل من الممكن أخذ/استلام دفتر ملاحظاتك لعدّة أيام؟'

(١٣,٩) *إفشار لاتت لِ هاماخبيريت؟

'هل من الممكن إعطائي دفتر الملاحظات؟'

ووجد بلم- كولكا وليفينستون أن متعلمي العبرية يفشلون في تبيُّن الفرق، ومن وجهة نظر العبرية القياسية أو الفصحى، يعمّمون غالباً *إفشار* على جميع صيغ

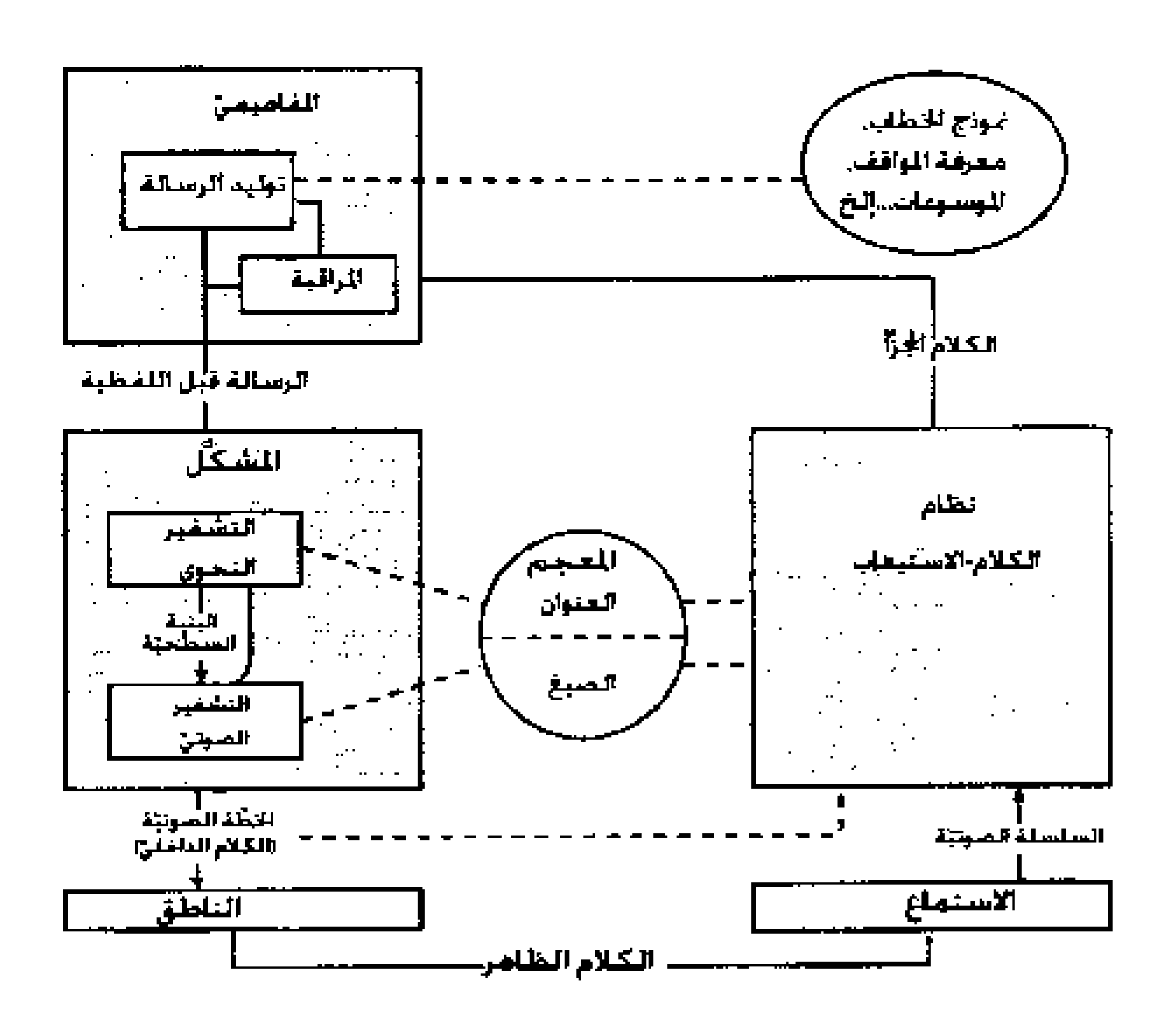
الطلب. على أنهما لم يقدّما أيّ أدلةٍ إضافية على المعرفة التي لدى هؤلاء المتعلمين عن *إشار*. فمن الممكن، بلا ريب، أن هذه الكلمة مع المصدر التابع لها قد تعلّموها على أنها بمعنى 'مكن' فليس لدى هؤلاء المتعلمين، بالتالي، إدراكٌ للإيحاءات الإضافية. وربما يعرف هؤلاء المتعلمون، في الجانب الآخر، هذه المعلومات الإضافية ولكنهم غير قادرين على استعمالها في الكلام الحرّ. فهناك كثيرٌ من المواقف في تعلّم اللغة الثانية يكون فيها المتعلمون غير قادرين على فعل كلّ شيء في الإنتاج الواقعيّ، الذي ربما يُظهر معرفتهم الحقيقية. فمثلاً، سيعرف المتعلمون الروسيون للإنجليزية عموماً عن استعمال أدوات التعريف/التنكير قبل أن يستطيعوا استعمالها جيداً في الإنتاج، فيمكننا الاستنتاج إذن أن طبيعة عمليات إنتاج الجمل تساهم في صعوبات المتعلمين في الاستعمال المعجميّ.

وقدّم ليفلت (١٩٨٩م) نموذجاً مفصلاً لإنتاج الجمل. ويظهر في الشكل رقم(١٣,١) تخطيطٌ لأساسيّات ذلك النموذج.

وذكر ليفلت، كما ناقشنا سابقاً، أن عمليات الصياغة موجَّهةٌ معجميًّا بشكل رئيسيّ. ومع أنه لم يناقش معلومات اكتساب اللغة الثانية، إلا أنه قدّم معلوماتٍ عن اكتساب لغة الطفل والفروق اللغوية المتقاطعة في إنتاج اللغة. ومن هذه النقاشات، يمكن للمرء أن يستنتج انعكاسات تلك الدراسة على اكتساب اللغة الثانية لكن بشرط أن تُختبر في نطاق اللغة الثانية.

فينبغي علينا، قبل كلّ شيء، أن نلاحظ أن ليفلت قسّم عملية الإنتاج إلى مرحلتين. فالمتكلم يتصوّر مبدئيًّا رسالةً قبل لفظية، وهذا في حدّ ذاته نشاطٌ معقّد. وقد ذكر ليفلت أنه، كجزءٍ من تصوُّر الرسالة قبل اللفظية، يجب على المتكلم أن يؤسِّس هدفاً ما: يجب على المتكلم "أن يطلب معلوماتٍ عن العبارة، وأن يحافظ على ما سبق قوله من قبل ... وأن يتنبّه لإنتاجه الخاص، مراقباً ما يقوله وكيف يقوله" (١٩٨٩م، ص ٩). والمصطلح الذي استعمله ليفلت لكلّ هذا هو المفاهيمية conceptualizing،

واسم نظام المعالجة الذي يفعل هذا هو المفاهيميّ Conceptualizer. فالمفاهيميّ يحدّد الأفكار التي سيُعبَّر عنها في الرسالة اللفظية الحقيقيّة، ويجب أن تتحوّل الخطة ما قبل اللفظية ومُخرج المفاهيميّ إلى كلماتٍ حقيقيّة (فكلامٍ في النهاية). ونظام المعالجة الذي يفعل هذا يُسمّى المشكّل Formulator.



الشكل رقم(١٣,١). تخطيطٌ للمتكلّم. تمثّل المربعات عناصر المعالجة، وتمثّل الدوائر والأشكال البيضاوية مخازن المعرفة.

(المصدر من:

Speaking: From intention to articulation, Cambridge, MA: MIT Press, by W. J. M. Levelt, 1989).

1989 Massachusetts Institute of Technology.طبع بإذن

ولاحظ ليفلت أن اللغات تختلف في متطلّباتها حول ما يجب أن يحدّده المفاهيميّ. فالإسبانية تفرقّ بين ثلاث طرق للإشارات المكانيّة (*aquí* "هنا"، *allí/ahí* "هناك"، *aquel* "(من فوق) هناك").[4] وقد قدّم ليفلت مثالاً إضافيًا على المُصنّفات بناءً على مفهوم الشكل. ففي عدّة لغات، مثلاً، بما فيها بعض اللغات في أستراليا، وأفريقيا، والأمريكيّتين، يجب أن تتطابق الصفات مع الأسماء في *النوع*. ويحدَّد النوع جزئيًا عن طريق أشياء مثل هل الاسم طويلٌ ونحيف، أو سائل، أو دائريّ. ففي بعض الأمثلة، تشفِّر الإنجليزية المعلومات التي لا تشفِّرها اللغات الأخرى. فكما لاحظ ليفلت، مثلاً، يمثّل الزمن فئةً إلزاميّة في الإنجليزية، لكنه ليس كذلك في لغاتٍ أخرى كثيرة، مثل المالاوية، وهو المثال الذي ذكره.

وجادل ليفلت بأنْ ليس هناك سببٌ للاعتقاد بأن المتكلمين من لغاتٍ مختلفة يفكّرون بشكلٍ مختلف أو ينظرون إلى العالم بشكلٍ مختلف. بل على العكس، إذ يجب على المفاهيميّ أن يقدِّم معلوماتٍ للتشفير بلغاتٍ مختلفة. واقترح أن الأمر في اكتساب اللغة يحتاج إلى أن يكون هناك ترجيعٌ بين المشكِّل والمفاهيميّ.[5] ونحن نتعلم ما المعلومات التي نحتاج إليها، في الوقت نفسه الذي نتعلم فيه لغتنا الأصلية. وحالما نصل إلى هذه الحال، "فليس من الضروريّ بعد ذلك للمفاهيميّ أن يطلب من المشكِّل، في كلّ مناسبة، ما يفضِّله أن يكون مُدخلاً. فقد أصبح النظام، باختصار، آليًا" (ليفلت، ١٩٨٩م، ص ١٠٥).

---

(٤) من الطريف أنه رغم أن ليفلت لم يلاحظ هذه الحقيقة، فإن الإنجليزية كانت تحتوي قديماً تفريقاً ثلاثيّ الطرق، مع المصطلح الإضافي yon.

(٥) انظر أيضاً هاتش وهوكنز (١٩٨٥م)، كيمبن Kempen (١٩٧٧م، ١٩٧٨م)، وكيمبن وهونكامب Hoenkamp (١٩٨١م، ١٩٨٧م).

دعنا ننظر الآن في اكتساب اللغة الثانية. يكتشف المتعلمون، في مصطلحات ليفلت، أن عليهم أن يكتسبوا مفاهيميًا جديداً، أما المشكّل فقضيةٌ مختلفة. وسواءً أكانوا عارفين بوعيٍ أن عليهم أن يخطّطوا بشكلٍ مختلف لإنتاج جملٍ باللغة الثانية، فإن الاتجاه الطبيعيّ يتجّه نحو الاعتماد على المشكّل الذي ظهر عند اكتساب اللغة الأولى.

دعنا الآن ننظر إلى الأمثلة حول *إفشار* في العبرية وأدوات التعريف/التنكير في الروسية. فليس كافياً للمتعلمين أن يعرفوا تعقيدات هذه العناصر، بل يجب عليهم أيضاً أن يعدّلوا المفاهيميّ الخاص بهم ليضيفوا المعلومات المناسبة لخطط الإنتاج، ويتعلموا كيف يشكّلوا التراكيب الصحيحة. فلو أن المتكلمين الإنجليز الذين يتعلمون العبرية أهملوا مسألة وجهة نظر المتكلم في توليد الخطة المفهومية للجملة، فإن المشكّل، عند ذلك، لن يتوصّل إلى الفرق، وبالتالي سيكون من المتوقّع حدوث التعميم الزائد الذي وجده بلوم- كولكا وليفينستون. وبالمثل، فلو أن المتعلمين الروس للإنجليزية لا يهتمون بالخصوصية في بناء الخطط المفهومية، فسيكون هناك سببٌ ضعيف للاعتقاد بأن استعمال أداة التعريف/التنكير الصحيحة سوف يظهر ويتشكّل.

وربما يلعب الفرق بين المفاهيميّ والمشكّل دوراً أيضاً في شرح الاستعمال الشائع لما يمكن أن يسمّيه المرء التفكيك decompositions لدى المتعلمين. فالمتعلمون كثيراً ما يستعملون الإطناب مثل go up *يذهب/أعلى* لكلماتٍ أحاديّة المورفيم مثل climb *يتسلّق*. فإذا ما أنتج المفاهيميّ خطةً تقدّم أفكاراً دلاليّة، كما افترض ليفلت ذلك، فربما يكون من الأسهل للمتعلمين، عند ذلك، أن ينتجوا الكلام عن طريق استعمال كلماتٍ ذات تكرارٍ أعلى، لكنها أقلّ خصوصيّة. وسنتوقّع أن يواجه المتعلمون صعوباتٍ أكبر في إيجاد كلماتٍ ذات تكرارٍ أقلّ مما سيواجهه المتكلمون الأصليّون.

نريد أن نجعل الأمر واضحاً كلّ هذه مجرد فرضيات فقط. فالتحكّم بدراسات إنتاج الجمل في لغةٍ ثانية بحرصٍ وعناية؛ هو أمرٌ غير متاحٍ حتى الآن. وسنفترض أن النموذج الذي اقترحه ليفلت ربما يكون مفيداً في تفسير حقائق إنتاج اللغة الثانية (انظر أيضاً دي بوت de Bot، وباريباكت، وويمش، ١٩٩٧م)، إلا أن القضية هنا قضيةٌ تطبيقيّة.

(١٣,٤,٢) الإدراك Perception

تستخدم اللغات المختلفة علاماتٍ مختلفة في أنظمتها الصوتيّة. فمثلاً ثلث لغات العالم، في الأقلّ، تستخدم النغمة سمةً مميِّزة في التفريق بين الكلمات. لكن الإنجليزية، بالطبع، لا تفعل ذلك. لكن، في الجانب الآخر، تستخدم الإنجليزية علاماتٍ فارقة بين الصوائت المتوتِّرة tense واللّيِّنة lax (كما في *sheep* في مقابل *ship*، دُور في مقابل دُر) التي لا تُستعمل لتمييز الكلمات في لغاتٍ أخرى كالإسبانية. ومع وجود هذه الفروق في القوائم الصوتيّة، ليس من المفاجأة أن نجد أن المتكلمين بلغاتٍ مختلفة يميلون لاستعمال إستراتيجيات مختلفة في إدراك الكلمات، كما لاحظ ذلك كتلر Cutler في سلسلةٍ من الدراسات (مثلاً: ١٩٩٠م).

فقد وجد كتلر (١٩٩٠م) أن المتكلمين الإنجليز يستعملون إستراتيجيةً تتمثّل في التركيز على المقاطع القويّة (أيْ: تلك التي تحتوي صائتاً غير مقلَّص unreduced vowel) في التعرُّف على الكلمات. وهناك أنواعٌ مختلفة من المعلومات اللغوية حول هذا الافتراض، حيث يتمثّل أحد هذه الأنواع في دراساتٍ يُطلب من المشاركين فيها أن يستجيبوا متى ما سمعوا كلمةً مستهدفة خاصّة. وكانوا أقرب إلى أن يستجيبوا خطأً بكلمة *trombone* عندما كانت الكلمة المستهدفة *bone* من أن يستجيبوا بكلمة *trumpet* عندما كانت الكلمة المستهدفة *pet*. فالمقطع الثاني في *trombone* قويّ، بينما هو ضعيفٌ في *trumpet*. والنوع الثاني من الأدلة يتمثّل في أنشطةٍ يُطلب من المشاركين فيها أن

يحدِّدوا الكلمة التي تمثِّل جزءاً من كلمةٍ غير ذات معنى. فقد كانوا قادرين أن يجدوا كلمة *mint* بسرعةٍ ودقّةٍ أكبر في الكلمة عديمة المعنى *MINTef* من الكلمة الأخرى عديمة المعنى أيضاً *mintEEF* (تشير الحروف الكبيرة إلى المقطع المنبور).

وافترض كتلر (١٩٩٠م) أن هذه الإستراتيجية من التركيز على المقاطع القوية غير موجودة في الفرنسية، إذ لا يوجد دافعٌ صوتيٌّ لها. فالمتكلمون الفرنسيون يميلون إلى الانتباه بالتساوي إلى جميع المقاطع. والنظام الصوتي في الإسبانية وفي الصينية كذلك شبيهان بذلك الموجود في الفرنسية من حيث تعاملهما مع المقاطع. فهما، بمعنىً آخر، ينتبهان بالتساوي إلى المقاطع المنبورة وغير المنبورة. ولعل هذا ما يجعل النتيجة الآتية بالتحديد لميرا (١٩٨٤م، ٢٣٤-٢٣٥) مثيرةً للاهتمام:

> لقد أجرينا أيضاً دراسات على المتكلمين الإسبان، وتفترض هذه أن يكون هناك اختلافاتٌ غير متوقَّعة [أضيف الخطّ المائل] ومهمّة بين الطريقة التي يتعامل بها المتكلمون الأصليون بالإنجليزية وبالإسبانية مع الكلمات. ونحن نعمل في الوقت الحاضر على فكرة أن المقاطع تلعب دوراً أكثر أهميّةً بكثير في تمثُّل الكلمات لدى المتكلمين الإسبان منها لدى نظرائهم الإنجليز.

ويزعم ميرا أيضاً أن المتكلمين الصينيين "ينتبهون إلى نهايات الكلمات أكثر مما يفعل المتكلمون الإنجليز" (ص ٢٣٤). وهذا لا يعني أن المتكلمين الصينيين ينتبهون إلى المقاطع الأخرى أقلّ مما يفعلون مع المقاطع النهائية. فإذا كان المتكلمون الإنجليز يركِّزون على المقاطع القوية، التي لا تميل لأن تكون نهائيةً في الكلمات المتعدِّدة المقاطع، وإذا كان المتكلمون الإسبان والصينيون يميلون إلى الانتباه إلى كلّ المقاطع بالتساوي أكثر مما يفعله المتكلمون الإنجليز، فإن هذه النماذج، بالتالي، هي ما نتوقّعه تماماً. فيبدو من المرجّح أن السبب الرئيسي الذي يجعل المتكلمين الإسبان والصينيين يتعاملون مع الكلمات الإنجليزية بطريقة مختلفة هو أنهم يستخدمون استراتيجيات المعالجة التي تعلّموها في لغاتهم الأصليّة.

يمثّل إدراك الكلمات عموماً المشكلة الرئيسيّة في فهم الكلام المتتابع، كما ذكرنا سابقاً. فإذا لم تُدرك الكلمات بشكلٍ صحيح، فمن غير المحتمل، بالتالي، أن يكون المستمع قادراً على تحديد معنى الخطاب. فأن تكون قادراً على فهم الكلمات بصورة كافية في وقت متابعة الحوار مهمّةٌ صعبة في اللغة الثانية، تتطلّب عادةً عملاً شاقًا مع اللغة.

وحتى بين المتكلمين المؤهلين في لغة ما، فإن الاعتبارات المعجمية عادةً ما يكون لها اليد الطولى في تفسير تدفّق حوارٍ ما. وعادةً ما يحلّل الباحثون، في نظرهم إلى حوارٍ ما، النسخة المكتوبة من ذلك الحوار. ويعطي هذا غالباً صورةً غير واقعيّة، كما لاحظ لينل (١٩٨٥م)، لما يجب أن يفعله المشاركون في الحوار. فنحن نستطيع أن نقرأ النسخة المكتوبة بأيّ ترتيب، حيث نرجع إلى الخلف عندما يكون ذلك مساعداً لنا على الفهم. ويعطي هذا، كذلك، انطباعاً عن الكمال الدلاليّ أكثر بكثير مما يحدث عادةً في الكلام المتتابع الواقعيّ. فالمشاركون في حوارٍ ما لا يستطيعون أن يحتفظوا بكلّ شيء في الذاكرة، إذ يميلون غالباً إلى سماتٍ محدودة في الحوار. فعلى سبيل المثال، تعتمد الاستجابات عادةً على كلمةٍ معيّنة، أو مجموعةٍ من الكلمات التي قالها المشارك في الحوار. ولأن الكلام يُخطّط له، خاصةً قبل أن ينتهي المحاور الآخر، فغالباً ما تكون الكلمات في كلام المحاور مهمةً جداً. انظر إلى القطعة الآتية من مقابلة، حيث أُخذ هذا المثال من كتابٍ تعليميّ لمتعلمي الإنجليزية لغةً ثانية.

المحاور: فيما يتعلّق بالمهن، كثيرٌ من الوظائف التي ينخرط فيها الناس هي نوعٌ من المهن التي تستمرّ مدى الحياة. ماذا عن كرة القاعدة؟ هل هي مهنةٌ كاملةٌ مدى الحياة؟

كورنت: لقد كان - آه ... أعني، لقد كان ... لقد كانت كرة القاعدة حياتي حتى الآن، ... أنت تعرف. أعني، أنا أعرف يوماً ما- ربما يكون غداً - سوف أكون خارجها.

المحاور: ولكن كم تستطيع أن تتوقع أن ... أن تلعب، دعنا نقل بنشاط؟

كورنت: حسناً، أعتقد أن - بالطبع، أنا - قد وضعت أهدافاً، وقد أنجزت هدفي الأول، الذي كان أن أصل إلى الدوري الكبير. والآن، هدفي التالي أن أستمرّ لأربع سنوات قادمة ... ثم أتقاعد. وبعد ذلك، كلّ شيء هو...

المحاور: ولكن كم سنةً تستطيع أن تتوقع أن تلعب، وأنت محترف، كرة ...؟

كورنت: إنه ... إنه صعب - أنا ألعب رامياً، ومن الصعب، كوني رامياً، أن أقول واقعيًّا كم سنةً ... لأنك لا تعرف أبداً إذا ما ستحدث إصابةٌ في ذراعك، إذا ما كانت الأمور ستكون في صالحك أو ما ... ماذا ستكون المشكلة. لكن آه ... كوني رامياً، أظنّ ذروة - أنا عمري ٢٤ سنةً الآن، وهذا هو عامي السادس- وذروة الوقت لأيّ رامٍ هي ٢٧ إلى ٣٠. (كورنيليوس Cornelius، ١٩٨١م، ص ١٢٤).

لقد شعر كلٌّ من المتكلمين الأصليين وغير الأصليين، في الفصول، أن كورنت كان إما فظًّا وغير متعاون أو لم يفهم الأسئلة. فحقيقة أن المحاور كان أكثر طلاقةً وظلّ يسأل أسئلةً تبدو صياغاتٍ مختلفةً للسؤال نفسه، مما يعزّز الاعتقاد بأن التفسير القانونيّ لكلّ سؤال كان شيئاً مثل: *كم ستستمرّ مهنتك في كرة القاعدة؟*

وحتى إذا كان كورنت غير متعاون أو لم يفهم السؤال، يبقى السؤال قائما: ما الذي حفّز إجاباته. نظنّ أن هذه الإجابات كانت محفّزةً إلى درجةٍ كبيرة بكلماتٍ معيّنة في سؤال المحاور. فالسؤال الأول يسأل عن مهنةٍ مدى الحياة. فعادةً عندما يُسأل شخص عمره ٢٠ سنةً عن مهنته فإننا نتوقع أنه سينظر إلى الأمام، لكن عندما يُسأل شخص عمره ٧٠ سنةً، فإننا نتوقّع أن النظرةَ ستكون إلى الوراء. وقد

كان كورنت بوضوح ينظر إلى الوراء وأخبر محاوره أن كرة القاعدة كانت بالفعل مهنته مدى الحياة. فهو غالباً بدأ يلعب عندما كان عمره ٥ أو ٦ سنوات. ويتجاهل هذا الجواب بعض المعلومات التي وردت في السؤال، لكنه يتوجه مباشرةً إلى الكلمات *مهنة مدى الحياة*.

أما في الإجابة الثانية، فقد أجاب كورنت بشكلٍ رئيسيّ عن الكلمة *تتوقّع* كما في *تتوقّع أن تلعب*. وتوقّعات كورنت بالكاد تعتمد على ظنونٍ غير مشوّقة، فهو لديه أهدافٌ يريد أن يحقّقها، كما لديه توقّعاتٌ معيّنة حول مدى النجاح الذي من المحتمل أن يصل إليه. فهو يخبر المحاور عن أهدافه، لكنه حذِرٌ من أن يذكر مدى ثقته في أن يصل إلى الأهداف التي لم يحقّقها بعد.

أما في الإجابة الثالثة، يعطي كورنت الجواب الذي يريده المحاور. وربما اكتشف أن ذلك كان الهدف طوال الوقت، أو ربما نظر إلى هذا على أنه سؤالٌ أكثر وضوحاً بصفته مختلفاً اختلافاً حقيقيًّا عن السؤالين الأوّلين. كان هدفنا أن نرى أن كلّ إجابةٍ في هذا الحوار الذي يبدو وكأنه غير طبيعيّ مدفوعةٌ بالعناصر المعجميّة المهمّة في السؤال السابق.

إن كورنت والمحاور كلاهما متكلمان أصليّان بالإنجليزية. ويمكن أن يكون الحوار أكثر تشعُّباً لو أن المستمع غير الأصليّ فسّر كلمةً خطأً، واستعمل تلك الكلمة المفسَّرة خطأً على أنها الكلمة الرئيسيّة التي يبني عليها إجابته. ولسوء الحظّ فليس هناك دراساتٌ كافية لنعرف كيف يؤثّر الإدراك المعجميّ على خطاب المتكلمين غير الأصليّين.

(١٣,٤,٣) صياغة الكلمات Word Formation

تتضمّن معرفة المعجم أيضاً معرفة كيف تربط بين العناصر لتخرج بعناصر معجميّة جديدة. وأهمية صياغة الكلمات تختلف من لغةٍ إلى أخرى، فصياغة الكلمات أقلُّ أهمية بكثير في الإنجليزية منها في كثير من اللغات الأخرى. ولاحظ

هانكامر Hankamer (١٩٨٩م) أن التركية تحتوي على تصريفٍ اشتقاقيٍّ أكثر إنتاجيةً مما يوجد في الإنجليزية، مما يسمح لها بأن تصوغ كلماتٍ أكثر من خلال الصرف. والوضع أكثر إفراطاً في لغةٍ مثل الإسكيمو، أو في لغةٍ فيها دمجٌ فعليٌّ واسميٌّ، مثل الشوكشي Chukchee. ففي الشوكشي، على سبيل المثال، تُصاغ أفعالٌ معناها "صيد الحيتان" 'whale hunt' و"صيد الفقمة" 'to walrus hunt'، و"صيد الرنّة" 'to reindeer hunt' من الكلمات التي تعني "صيد"، و"الحوت"، و"الفقمة"، و"الرنّة".

وهناك عاملٌ آخر ينبغي أن نشير إليه حول صياغة الكلمات في الإنجليزية يتمثّل في أن كثيراً من الكلمات المعقّدة في الإنجليزية مأخوذةٌ من اللاتينية واليونانية. والمتكلم الإنجليزي العاديّ غير مطّلع على كيفية صياغة هذه الكلمات. أما في الألمانية فالوضع مختلف، فالكلمة الألمانية *Wasserstoff* التي تعني "هيدروجين"، وتترجم أجزاؤها بالآتي (هيدرو تعني "الماء"، وهي *Wasser* في الألمانية، وجين تعني "مادة" أو *Stoff* في الألمانية). فالمتكلم الألماني، بالتالي، أقرب إلى أن يتعرّف على عملية صياغة الكلمات في *Wasserstoff* مما يكون عليه المتكلم الإنجليزي في *hydrogen*. وقد نتوقّع أن يكون المتكلمون الألمان أكثر حساسيّةً لعمليات صياغة الكلمات عموماً في تعلّم اللغة الثانية أيضاً.

كما استكشفت أولشتاين (١٩٨٧م) تطوُّر عمليات صياغة الكلمات لدى متعلمين للعبرية. وقد اهتمّت باستعمال كلماتٍ جديدة من وجهتي نظر الإنتاج والتفسير. وأظهر المتعلمون، في أنشطة الإنتاج، تقدُّماً نحو نماذج اللغة الهدف. فالمتكلمون الأصليون، مثلاً، يميلون إلى إعطاء كلماتٍ مبتكرة في النشاطات بنسبة ٧٤٪ من الوقت، أما متعلمو المستوى المتقدّم فالنسبة لديهم ٦٧٪، ومتعلمو المستوى المتوسط ١٩٪. وبالإضافة إلى ذلك، فعندما يبتكر متعلمو المستوى المتوسط، يستخدمون آليات مختلفةً عن تلك التي يستخدمها كلٌّ من طلاب المستوى المتقدم والمتكلمين الأصليين.

ويعتمد طلاب المستوى المتوسط على اللواحق فقط طول الوقت، مركّزين عليها في صفوفهم اللغوية بصفتها الوسيلة الرئيسيّة لصياغة كلماتٍ جديدة. وقد استعمل كلٌّ من طلاب المستوى المتقدم والمتكلمين الأصليين وسائل متنوّعة أكثر لصياغة كلماتٍ جديدة. وكانوا أكثر استعمالاً لمزواجة الكلمات، والنحت، وتغيير الجذور مما كان يفعله متعلمو المستوى المتوسط. ولكن في نشاط التفسير، وهو نشاطٌ تطلّب من المتعلمين أن يعيّنوا معنىً ما لكلمات جديدة، لم يؤدِّ أيٌّ من مجموعتي المتعلمين مثل المتكلمين الأصليين. ففي هذا النشاط، طُلب من المتعلمين أن يفسّروا كلماتٍ خارج سياقها. وتفترض عدم القدرة على تفسير كلماتٍ بأسلوب شبيهٍ بالأصليّ، حتى من أولئك الذين ينتجون كلماتٍ مثل المتكلمين الأصليين، أنه حتى المتكلمون في مستوىً متقدم مقيدون إلى درجةٍ عالية بالسياق في استعمالهم للغة الثانية.

(١٣,٤,٤) تركيب الكلمات، والتضامّ، والأسلوب

Word Combinations, Collocations, and Phraseology

يُقرّ كثيرٌ من اللغويين شيئاً متوسطاً بين التركيب والمعجم. فالوحدات الأصغر من الجمل لديها بنيةٌ غير قابلة للشرح بناءً على فئةٍ تركيبيّةٍ خالصة. ففي أحد الجوانب، هناك تعبيراتٌ اصطلاحية idioms مثل *kick the bucket مات*، وبنىً متعددّة الكلمات تدلُّ على معنىً معيّن وتُمثّل بكلماتٍ مفردة في لغاتٍ كثيرة، مثل *yellow jacket* زُنبور.[٦] وعلم الإملاء الإنجليزي، في الواقع، ليس دائماً مؤشّراً جيداً على أوضاع الكلمات. فكلماتٌ مثل *Matchbox*، *Match-box*، و*match box* *علبة أعواد الثقاب* كلٌّ كتاباتها الإملائية صحيحة. وعلى المتعلمين أن يتعلّموا هذه الوحدات المتعددة الكلمات بصفتها كلاً متكاملاً. وربما يُخطئ المتعلمون، بالطبع، في موقفٍ إدراكيٍّ،

---

(٦) حشرةٌ وصفها صاحب اللسان بأنها ذباب لسّاع. انظر لسان العرب، مادة (الزنبور)، وانظر أيضاً المورد، مادة (yellow) وما بعدها. (المترجم)

فيفسّرون العبارات المقيّدة كالتي مرّت معنا الآن كلمةً كلمة. ولن يكون للتفسير الحاصل بهذه الطريقة عموماً أيّ معنى في سياقه.

وهناك مجموعةٌ أكثر تشويقاً من الأمثلة تتضمّن عباراتٍ مثل ***broad daylight*** ، *النهار*، **green with envy** حسود، **deep sigh** *تنهيدة عميقة*. وعادةً ما توصف هذه العبارات تحت مصطلحاتٍ مثل التضام، أو تركيب الكلمات، أو الأسلوب.

وأحد العوامل المهمة المتعلقة بتركيب هذه الكلمات أنها ليست حرّةً تماماً. فهناك، في الواقع، قيودٌ إحصائية قوية حول ظهورها معاً، كما يظهر في اختبارات ملء الفراغات. تأمل في الكلمات التي يمكن أن تُختار في الفراغات الآتية:

I'm afraid I have some ______ news.

أخشى أنه لديّ أخبارٌ __________.

She looked out the window and breathed a ______ sigh.

نظرَتْ من النافذة ونفثَتْ تنهيدةً __________.

I wonder what's wrong. She's been in there a ______ time.

أتساءل ما الخطأ. لقد كانت هناك في وقتٍ __________.

He's very stubborn. He's had a ______ will ever since he was a baby.

إنه عنيدٌ جداً. لقد كانت لديه إرادةٌ __________ منذ أن كان طفلاً.

I know that's true as a ______ rule, but this may be an exception.

أعرف أن ذلك صحيحٌ كونه قانوناً __________، لكن ربما يكون هذا استثناءً.

وقد افترضت أكماتوفا Akhmatova (١٩٧٤م، ص ٢٤) بأنّه

> يظهر أن تركيب الكلمات أصبح "حرًا" يعني أنه لا توجد أيّ قيود مفروضةٍ عليه، وذلك فقط عندما تركّب الكلمات عن طريق متكلمين مبدعين أو "خياليين" غير مكتفين بإعادة إنتاج التعقيدات الموجودة فعليًا. ويركّب الكلمات "بحريّة" أناسٌ يناضلون فقط من أجل التجديد والأصالة. فنحن نجد تركيب الكلمات الذي يكون "حرًا" حقًا في الروايات أو أنواع أخرى من الكلام أو الكتابة الخياليين.

ويُسبّب تركيب الكلمات هذا مشاكلَ خاصة للمتعلمين. فقد انخرطت أكماتوفا نفسها في نشاط في تدريس تركيب الكلمات الإنجليزية لمتكلمين أصليين

يتكلمون الروسية. ولكن ربما لا يكون التدخُّل التعليميّ المباشر أكثر الطرق تأثيراً في المتعلمين ليكتسبوا كلماتٍ فرديّة وكلمات مركّبة. فقد أفترض أن أفضل طريقةٍ لتعلّم المعجم أن تألف مدىً عريضاً من النصوص (بيكر، ١٩٩١م). وقد كان الاهتمام قليلاً نسبيًا بهذه المشاكل في تعلّم اللغات الثانية، إذ ذكر ميرا (١٩٨٣م، ١٩٨٧م) في مصادره ومراجعه حول المفردات في لغةٍ ثانية أربعةَ مصادر فقط عن التضامّ: آلكساندر Alexander (١٩٨٢م)، وبينون Binon، وكورنيو Cornu (١٩٨٥م)، وبراون (١٩٧٤م)، وكووي Cowie (١٩٧٨م). وقد عالجت هذه الدراسات المشكلة التعليميّة فقط، ولم يناقش أيٌّ منها كيف يكتسب المتعلمون القدرة في تركيب الكلمات وتضامّها.

ويُضطرّ المتعلمون غالباً أن يكون مبدعين في تركيب كلماتهم، وتكون النتيجة أنهم يصبحون عرضةً لسوء الفهم. تأمل المثال الآتي: من المرادفات الشائعة لكلمة *local* محليّ الكلمتان *parochial* و *provincial*، ثم تأمل الآن الفروق بين الجمل الآتية:

(١٣,١٠) The *Detroit Free Press* is a local paper.

مطبعة ديترويت الحرة جريدةٌ محلية.

(١٣,١١) The *Detroit Free Press* is a parochial paper.

(١٣,١٢) The *Detroit Free Press* is a provincial paper.

إن أول هذه الأوصاف تفسيرٌ لشيءٍ واقعٍ فعلاً، بينما تتضمن الجملتان الأخريان أوصافاً ازدرائيّة حول نوعيّة الجريدة. فلو استعمل المتعلم واحدةً من الصفتين الأخيرتين ربما يُفاجأ بسماع اعتراض محاوره، إذا كان ذلك المحاور يعتقد أن الجريدة جيّدةٌ إلى حدٍّ ما. فعندما نسمع شيئاً غير عاديّ، نفترض أن لدى المتكلم سبباً وجيهاً ليقول أشياء حول هذه المسألة غير العاديّة. والمشكلة بالنسبة للمتعلم أنه يتعلّم ألا يكون مبدعاً ويلتزم بتركيب الكلمات القياسيّ.

(١٣,٥) خاتمة Conclusion

لقد أظهرنا في هذا الفصل أهمية المعجم و تعقيداته. وبسبب هذه التعقيدات، كانت الأبحاث في المعجم ودوره في اكتساب اللغات الثانية أقلّ مما تستحقّه تلك الأهمية. وتعدُّ هذه المنطقة إحدى أصعب المناطق التي يحاول المتعلمون أن يكتسبوها بأيّ درجةٍ من النجاح. وسنربط في الفصل الأخير النتائج التي عرضناها خلال هذا الكتاب. كما سنناقش بعض الطرق التي يمكن لوجهات النظر المتنوّعة، التي عرضناها في اكتساب اللغات الثانية، أن تتكامل فيها.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Vocabulary and language teaching. Ronald Carter & Michael McCarthy (eds.). Longman (1988).

Second language vocabulary acquisition. James Coady & Thomas Huckin. Cambridge University Press (1997).

Working with words: A Guide to teaching and learning vocabulary. Ruth Gairns & Stuart Redman. Cambridge University Press (1986).

Vocabulary in a second language (Vols. 1-2). Paul Meara (Ed.) Centre for Information on Language Teaching and Research (1983, 1987).

Language acquisition. Special issue of *Second Language Research, 11*. Paul Meara (Ed.). (1995).

Vocabulary in language teaching. Norbert Schmitt. Cambridge University Press *(2000)*.

Vocabulary: Description acquisition and pedagogy. Norbert Schmitt & Michael McCarthy. Cambridge University Press (1997).

Incidental L2 vocabulary acquisition: Theory, current research, and instructional implications. Special issue of *Studies in Second Language Acquisition, 21*, Marjorie Wesche & Sima Paribakht (Eds.) (1999).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

المسائل (٢,١ و٢,٣) من جاس وسوراس وسلينكر (١٩٩٩م) متعلّقةٌ بهذا الفصل.

١- لقد لاحظنا في هذا الفصل أن نموذج ليفلت حول إنتاج الكلام في الشكل رقم(١٣,١) كان مقصوداً منه معلومات لغوية من لغاتٍ أولى متعددة. ما الآثار التي يمكن أن تكون لهذا النموذج على إنتاج الكلام في اللغة الثانية؟ ما جوانب استعمال

اللغة الثانية التي ربما لا يستطيع النموذج تفسيرها؟ هل يمكن للنموذج أن يستوعب النقل من اللغة الأصلية مثلاً؟

٢- عند مناقشة الحوار بين كورنت ومحاوره، لاحظنا أن الإجابات التي أعطاها كورنت كانت تحفزها كلماتٌ مهمّة في أسئلة المحاور. تأمل مرةً أخرى الحوار الذي عُرض في الفصل ١٠ بين متكلمٍ أصليٍّ ومتكلمٍ غير أصليٍّ يناقشان فيه شراء جهاز تلفاز. حلّل هذا الحوار من وجهة نظر فهم الكلمة المهمّة في جانب كلٍّ من المتكلم الأصليِّ والمتكلم غير الأصلي.

٣- ينطق المتكلمون غير الأصليين بالإنجليزية عادةً جملاً مثل الآتية: *I need one ride home from the party* *أحتاج توصيلة إلى البيت من الحفلة*. ما الغريب في هذه الجملة؟ لماذا تعتقد أن هذا النوع من الأخطاء يحدث؟

٤- أعطِ أمثلةً على التعقيدات المعجميّة من الإنجليزية أو من لغةٍ أخرى تعرفها، ثمّ خمّن ما صعوبات التعلّم التي يمكن أن تظهر.

٥- المعلومات اللغوية الآتية من طلابٍ يتعلمون الإنجليزية لغةً ثانية في المستوى المتوسّط في برنامجٍ دراسيٍّ مكثف. والطلاب من مجموعةٍ متنوّعة من اللغات الأصلية. والجزء ١ من معلومات لغوية شفهية، أما الجزءان ٢ و٣ فمن مقالاتٍ إنشائيّة.

الجزء ١

(1) I had one *discuss* with my brother.
(2) You have a business *relation* (relationship).
(3) You get happy very *easy*.
(4) There will be two *child*.
(5) You say he's a *science*.
(6) We have to think about Franklin, the *science*.
(7) She has a good chance to *life*.
(8) Maybe they don't finish their *educated*.

أ) كيف تختلف الصيغ المكتوبة بالخطّ المائل عن الاستعمال في الإنجليزية الفصحى؟

ب) هل هناك علاقةٌ متوقّعة منتظمة بين صيغ المتعلم هذه والاستعمال الفصيح؟

الجزء ٢

(1) Actually such *behaves* lead mostly to misunderstanding.
(2) The people give presents to *they* friend and their family.
(3) Some people didn't *belief* this was a better way.
(4) No matter how *differ* in age between us.
(5) *Differ* from other parents in my country, they never told us what we must study.
(6) Taught me how to choose the more *advantages* values.
(7) This is a strange but *interest* continent.
(8) The most *advantage* way.

ج) ركّز على الكلمات المكتوبة بالخطّ المائل في كلّ جملة. حاول أن تستخلص تعميماً وتفسيراً للنماذج التي تجدها.

د) هل التعميم الذي خرجت به متوافق مع التعميم الذي وجدته في الجزء ١ ؟

الجزء ٣

(1) Soccer is the most common *sporting*.
(2) America refused continual *supported our military request*.
(3) When he was 7 years old, he went *schooling*.
(4) About two hours driving *eastern* from Chicago.
(5) After finished my college *studied*, I went to my country.
(6) Doctors have the right to *removed* it from him.
(7) There is a night for *asleep*.
(8) Moreover it may lead to *conflicting*.
(9) I am not going to get married when I will *graduation* the school.

هـ) حاول أن تستخلص تعميماً في اللغة البينية ربما يعلّل للصيغ المكتوبة بالخطّ المائل. كيف يمكن أن تفسّره؟

و) هل يُغيّر هذا التعميمُ التعميمَ السابق الذي خرجت به حول الجزءين ١ و٢؟ إذا كان كذلك ، فكيف؟

ز) بالنظر إلى المعلومات اللغوية التي قدّمت في الأجزاء الثلاثة في هذه المشكلة ، ما الإستراتيجية/الإستراتيجيات التي خرج بها هؤلاء المتعلمون فيما يتعلّق باستعمال المعجم؟

٦- المعلومات اللغوية في هذه المشكلة من مصادر مكتوبة وشفهية. واللغة الأصلية هي العربية.

الجزء ١

(1) You eat a cabbage roll *one time*.
(2) I need my hair to be *tall*.
(3) I hope to become *bigger* than this age.
(4) *Close* the television.
(5) And imagine that kind of people *graduate* every night from the bars.
(6) You have hard time to *collecting* your money.
(7) So, when I like to park my car, there is no place to *put it*, and *how many ticket I took*.
(8) I did not *find my money in the street*.
(9) This "sambousa" is not sweet or *pastry*. It's main course. (10) If I will not follow from *first*, I will not understand.
(11) If you *appreciate* your money, you won't buy American car.
(12) If you appreciate your money, you won't buy American car. You'll pay *expensive*.

أ) صِف (جملةً جملةً) ما يفعله هؤلاء المتعلمون فيما يتعلّق بمعاني الكلمات.

ب) خذ المعلومات اللغوية جملةً جملةً ثم أعطِ تفسيراً لكلٍّ منها.

ج) ما تعميمات اللغة البينية التي يمكن أن تفسِّر هذه المعلومات اللغوية؟ أعطِ تبريراً لنتائجك. ثم ما الإستراتيجية العامة التي تبنّاها هؤلاء المتعلمون في اكتساب معاني الكلمات الإنجليزية؟

الجزء ٢

فيما يلي المعاني المقصودة للجمل التي وردت في الجزء ١. وهي المعاني التي مُيِّزت عند إعادة عرض بعض المقاطع في اللغة الأصلية.

(1) You ate a cabbage roll once.
(2) I want my hair to be long.
(3) I am looking forward to the day when my children will be older.
(4) Turn off the television.
(5) And imagine the kind of people who will leave the bar every night.
(6) You have a hard time earning your money.
(7) Because there are not enough parking spaces, I get a lot of tickets.

(8) Money doesn't grow on trees.
(9) The "sambousa" is not a dessert. It's a main course.
(10) If I don't follow the lectures from the beginning, I won't understand.
(11) (and 12) If you value your money, you won't buy an American car. You will pay a lot of money if you do.

د) قارن تفسيراتك في الجزء ١ مع تلك التي قُدِّمت في الجزء ٢. ما الفروق التي تجدها؟ ما الذي تفترضه هذه الفروق حول المتكلمين الأصليين عند التفسير؟

هـ) هل تؤثِّر نتائج مقارنتك، أو تُغيِّر، تعميماتك في اللغة البينية السابقة؟ إذا كان ذلك كذلك، كيف ولماذا؟

٧- بعد تعلّمك كلمةً جديدة تعتقد أنك لم تسمعها من قبل، تبدأ في الظهور مراراً في سياقاتٍ كتابية وشفهية. كيف تفسِّر هذه الظاهرة؟ هل أصبحت هذه الكلمة تُستعمل بتكرارٍ أكبر، أم أن المتعلم أدرك وجودها؟ هل هذا الوضع مختصٌ بسياق اللغة الثانية فقط، أم هل يحدث في لغة المرء الأصلية أيضاً؟

الفصل الرابع عشر

نظرةٌ تكامليّة في اكتساب اللغات الثانية
AN INTEGRATED VIEW OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION

(١٤,١) تكامل المجالات الفرعيّة An Integration of Subareas

إن تعلّم لغةٍ ثانية، كما بات واضحاً من خلال هذا الكتاب، جهدٌ متعدد الوجوه. ولكي نفهم هذه الظاهرة تماماً، يجب علينا أن ننظر في ما نتعلّمه وما لا نتعلّمه، بالإضافة إلى السياقات التي يحدث فيها التعلّم وعدم التعلّم. ونقصد بعدم التعلّم التأثيرات المتنوّعة على عملية التعلّم، التي هي بؤرة المركز في معظم ما جاء في هذا الكتاب. فقد شرحنا في الفصلين ٣ و٥ كيف تلعب اللغة الأصلية دوراً مهمًّا في التعلّم. وناقشنا في الفصل ٦ دور العالميات اللغوية في اكتساب اللغات الثانية، كما ناقشنا أيضاً اكتساب نظام الأصوات بالإضافة إلى نظام الجهة والزمن. كما عرضنا في الفصل ٧ بعض المبادئ المرتبطة بالنحو العالميّ، وأظهرنا مركزيّتها في فهم اكتساب اللغات الثانية، ولاحظنا أيضاً أنها لا تفسّر سوى جزءٍ من الظاهرة المعقّدة في اكتساب اللغات الثانية. ثم ناقشنا في الفصل ٨ ثلاث طرقٍ لتفسير اكتساب اللغات الثانية: من خلال المبادئ المرتبطة بنموذج الرقابة، ونموذج التنافس، والارتباطيّة. كما تأملنا في الفصل ٩ في دور السياق الاجتماعيّ والخطابيّ في اكتساب اللغات الثانية. أما في الفصل ١٠، فقد عرضنا مفاهيم المدخل، والتفاعل، والمُخرج، كما شرحنا كيف ترتبط هذه الأفكار بالاكتساب نفسه. وتناول الفصل ١١

كيف أن التعليمات في قاعة الدرس تؤثّر (أو لا تؤثّر) في تعلّم اللغات الثانية. وعالج الفصل ١٢ العوامل غير اللغوية الداخلة في اكتساب اللغات الثانية، بينما ركّز الفصل ١٣ على أهميّة المعجم.

كلُّ هذه الاتجاهات في الاكتساب جوهريّةٌ في التعامل مع جزءٍ مما يحدث في تعلّم اللغات الثانية. ولكن لا يمكن لأيِّ واحدٍ منها وحده أن يعطي صورةً كاملة عن هذه الظاهرة. لذلك ستقدّم نموذجاً يوضّح المواقع التي تناسب مختلف الأجزاء التي نوقشت خلال هذا الكتاب، وكيف يرتبط كلٌّ منها بصورةٍ أكبر بالاكتساب. وسننظر في هذا الفصل الأخير في ما يجب على المتعلم أن يفعله ليحوّل المُدخل إلى مُخرج، إذ هناك خمس مراحل في هذه العملية: (أ) المُدخل المُدرك، (ب) المُدخل المفهوم، (ج) الحاصل، (د) التكامل، (هـ) المُخرج. وسنعالج كلاً من هذه المستويات، ثم نتوسّع في العوامل التي تتوسّط بين مستوىً وآخر.[1]

فهناك جدالٌ رئيسيّ، كما سبق أن ذكرنا في الفصل ٧، في البحث في اكتساب اللغة (الأولى والثانية) يتساءل عما إذا كانت الفطرة أفضل وسيلةٍ لوصف الاكتساب. وتقول إحدى وجهات النظر إن الطفل يبدأ نشاط التعلّم بنحوٍ عالميٍّ يسمح له بأن يبنيَ نحو لغته الأصلية على أساس معلوماتٍ لغويةٍ محدودة. بينما ترى وجهة نظرٍ أخرى أن اكتساب اللغة هو شكلٌ من أشكال التفاعل الاجتماعي (وينتج عنه) (الفصل ١٠).

ويركّز البحث في إطار الاتجاه الأول على طبيعة النحو العالميّ (انظر الفصل ٧). فالعاملون ضمن هذا الإطار يتخذون من التوصيفات اللغوية للنحو مجالاً لبحوثهم. وهم بذلك يفترضون وجود المتكلم- المستمع المثاليّ، ويدّعون أنه كي نفهم القيود الشكلية على اللغة، نحتاج إلى عزل ذلك النظام اللغوي، وسبر أغواره بذاته ولذاته دون تأثيراتٍ خارجية (اجتماعية مثلاً). والسؤال الذي يُسأل دائماً، فيما يتعلق

---

(١) يعتمد معظم هذا الفصل على مقال "Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies" "مناطق البحث التكاملي: إطارٌ لدراسات اللغات الثانية"، جاس (١٩٨٨م أ).

باكتساب اللغة الثانية، هو: ما دور النحو العالمي في اكتساب الراشدين اللغةَ الثانية؟ هل النحو العالميّ (الذي يُفترض أنه متاحٌ للأطفال الذين يكتسبون اللغةَ الأولى) متاحٌ للراشدين الذين يتعلمون لغةً ثانية؟

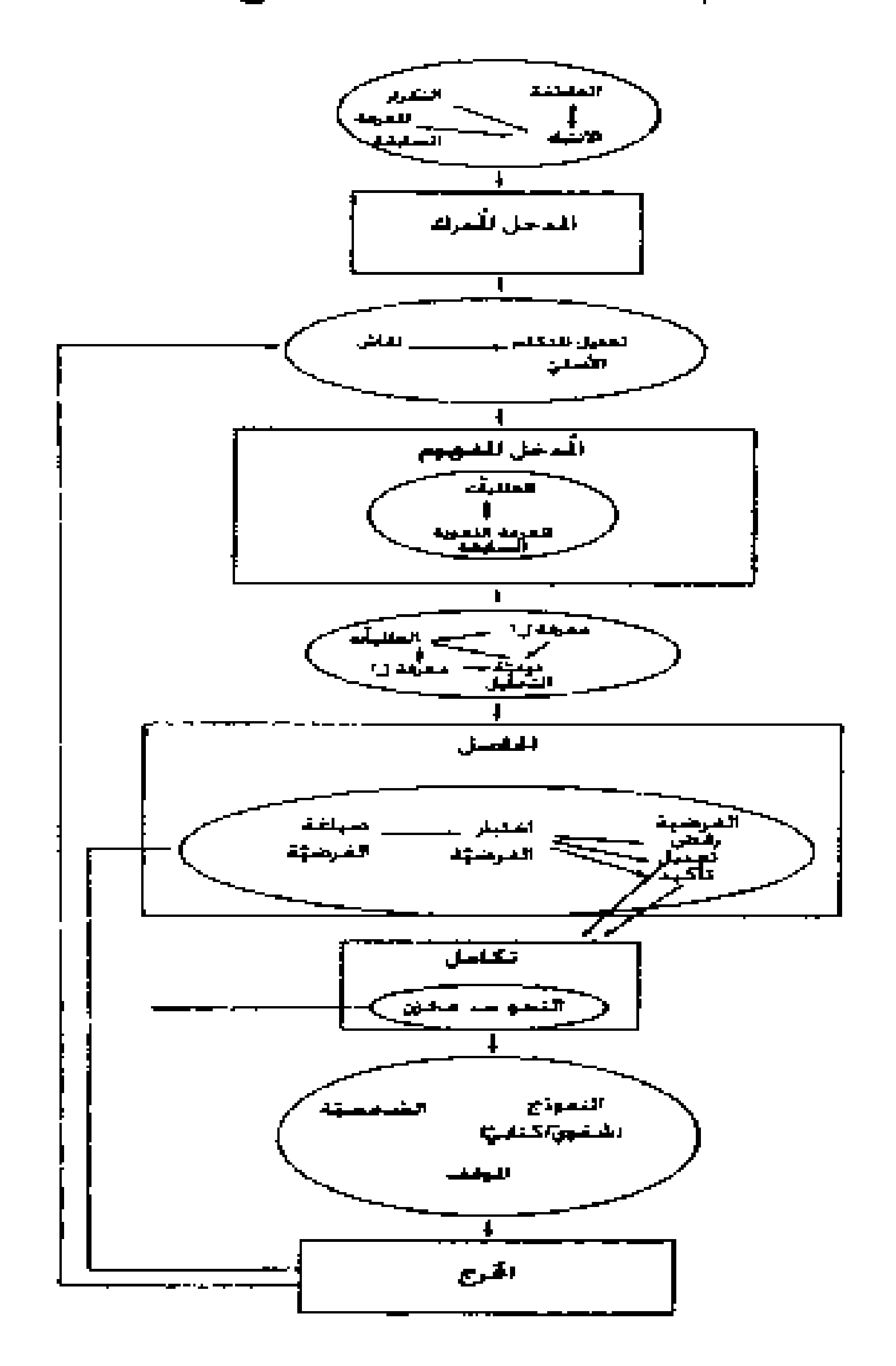
أما من وجهة نظر التفاعل الاجتماعي، فقد جادل الباحثون بعدم إمكانية الفصل بين اللغة والتفاعل الاجتماعي دون أن تكون النتيجة صورةً مشوَّهة لتطوّر المهارات التفاعلية واللغوية (الفصل ١٠). فيكون التطوّر المعرفي واللغوي، من وجهة النظر هذه، متداخلاً في السياق بعمقٍ، بحيث يمكن أن يُفهم تطوّر التركيب، على سبيل المثال، فقط إذا استكشف المرء كيف يتفاعل التركيب مع جوانب اللغة الأخرى المتعلقة به.

وقد أنتجت هذه المواقف المتضادّة تطوّر تقاليد بحثية مختلفة نتيجةً للأسئلة المختلفة التي كانت تُطرح. وخلق هذا، من حينٍ إلى آخر، وجهات نظر متصارعة حول "أفضل" طريقٍ لجمع المعلومات اللغوية و/أو حول الأسئلة "الصحيحة" التي ينبغي طرحها (انظر الفصل ٢). فعندما ترتبط طرق جمع المادة اللغوية وأسئلة البحث كلاهما بإطارات البحث، ستكون مقارنة قيمة كلٍّ منها أقلّ فائدةً بكثير مما لو تساءلنا كيف ترتبط أسئلة البحث المتنوّعة ونتائج الأبحاث ببعضها البعض.

ويعرض الشكل رقم(١٤,١) نظرةً تخطيطيّة لنموذج اكتساب اللغة الثانية الذي سنناقشه في هذا الفصل. وسنبدأ بالإشارة إلى أعلى المُخطّط، إذ من الواضح أن المُدخل، من أيّ نوعٍ، ضروريّ كي يحدث الاكتساب. أماّ ما نوع المُدخل الضروريّ فهذا أقلّ وضوحاً. فهل، على سبيل المثال، يجب أن يتعدّل (الفصل ١٠)؟ وإذا كان الجواب لا، فهل هناك طرقٌ أخرى يمكن أن نتحكّم به أو نحجّمه؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما تلك الطرق؟ هل يمكن أن يأتي المُدخل من زملاء المتعلمين، أو أن المتعلمين يلتفتون فقط إلى المُدخل الصادر مما يُسمى ممثلي السلطة مثل المدرّسين أو المتكلمين الأصليين؟[٢] وحالما يصفّي المتعلم بعض المُدخل، ماذا يحدث بعد ذلك؟

(٢) انظر بيبي(١٩٨٥م) للاطلاع على نقاشٍ مكثّفٍ حول دور أنواع المُدخل ومصادره المختلفة.

سنتأمل بالمراحل الخمس التي تدخل في التحوُّل من المُدخل إلى المُخرج: المُدخل المُدرك، والمُدخل المفهوم، والحاصل، والتكامل، والمُخرج.



الشكل رقم(١٤,١). نموذج لاكتساب اللغة الثانية.

(المصدر من:

"Integrating research areas: A framework for second language studies" by S. Gass, 1988, *Applied Linguistics*, 9, 198-217.) طُبع بإذن

(١٤,١,١) المُدخل المُدرك Appereceived Input

الأمر الأول الذي نلاحظه هنا هو أن المتعلمين يتعرّضون إلى جسمٍ كاملٍ من معلومات اللغة الثانية. ويعرف هذا بالمُدخل، الذي نوقشت خصائصه بالتفصيل في الفصل ١٠. وهناك حقيقةٌ مستقرّة عن اكتساب اللغة الثانية تتلخّص في أنْ ليس كل شيءٍ يسمعه/يقرؤه المتعلمون يُستعمل أثناء صياغتهم لنحو اللغة الثانية الخاص بهم. فبعض المعلومات اللغوية تَرشح إلى المتعلمين وبعضها لا يَرشح. ومما يهتمّ به البحث في اكتساب اللغة الثانية حدود ما يُرشح للمتعلمين وما الذي يحدِّد تلك الحدود.

فالمرحلة الأولى من المُدخل المنتفع به تدعى المُدخل المُدرك. والإدراك هو عمليّةُ فهمٍ تجري عن طريق ملاحظة صفات الشيءبشكلٍ متجدِّد، ولهذه العملية علاقةٌ بالخبرات السابقة. بمعنىً آخر، تتدخّل الخبرات السابقة في اختيار ما يمكن أن يُسمّى المادّة *الملاحَظة*. والإدراك فعلٌ معرفيٌ داخليٌ، يعرِّف بمدى علاقة صيغةٍ لغوية بشيءٍ من المعرفة السابقة. ويمكن أن نفكّر في الإدراك على أنه آلةٌ أوليّة تخبرنا أيَّ الوسائط نوليها عنايتنا في تحليل معلومات اللغة الثانية، أيّ أنها آلةٌ أوليّة تحضِّر المُدخل لتحليلٍ إضافيّ. وما يُلاحظ، أو يدُرك، يتفاعل بالتالي مع آليةِ الإيضاح التي تحاول أن تقسِّم مجرى الكلام إلى وحداتٍ ذات معنىً للمتعلم. فالمُدخل المُدرك، إذن، هو ذلك الجزء من اللغة الذي يُلاحظه المتعلّم بطريقةٍ ما بسبب بعض سماته الخاصّة.

ولكن لماذا يلاحظ متعلمٌ ما بعض جوانب اللغة، بينما لا يلاحظ بعضها الآخر؟ ما العوامل الوسيطة في المرحلة الأوليّة؟ ولنضع ذلك بشكلٍ مختلف، ما العوامل التي تعمل مُرشِّحاتٍ للمُدخل؟ هناك عددٌ من العوامل، سنناقش بعضها في هذا الفصل.

يعدّ الشيوع أحد العوامل الواضحة، وهو مهمٌّ في طرفي الاكتساب غالباً. فإذا تكرّر شيءٌ ما في المُدخل كثيراً، فالغالب أن المتعلمين سيُلاحظونه. وعلى الجانب

الآخر، خصوصاً في المراحل المتقدّمة من التعلّم، وهي مراحل يُتوقّع أن تكون المعلومات اللغوية فيها قد أُسّست بشكلٍ جيد، ربما يبرز للمتعلّم شيءٌ غير عاديٍّ بسبب عدم شيوعه. ففي سياقٍ معيّن على سبيل المثال، سياقٍ مألوفٍ للمتعلم، ربما تظهر كلمةٌ أو عبارةٌ جديدة، وربما يلاحظُ المتعلم هذه أو تلك، وتكون بالتالي مهيّئةً لتكاملٍ نهائيٍّ في نظام المتعلّم.[٣]

والعامل الثاني الذي يؤثّر في الإدراك هو ما يُوصَف *بالعاطفة*. وتدخل في هذه الفئة عواملُ مثل المسافة الاجتماعية، والحالة، والدافعيّة، والاتجاه. وقد أظهرت أعمال كراشن هذه القضيّة، فقد افترض أن الأفراد لديهم ما سمّاه بالمصفاة الوجدانيّة (انظر القسم٥,٣,٨). وهناك تعليلٌ آخر وضعه سكيومان، الذي ذكر أن المسافة الاجتماعيّة مهمّة في حرمان المتعلم من الحصول على معلومات المُدخل اللغوية. فإذا شعر المتعلم بمسافةٍ نفسيّة أو اجتماعيّة من مجتمع اللغة الهدف، فإن المُدخل اللغوي لن يكون متاحاً لذلك المتعلم. وربما تكون هذه هي الحال، لأن المتعلم يبعد نفسه جسديًّا عن المتكلمين باللغة الهدف. وقد نوقشت هذه التأثيرات غير اللغوية بالتفصيل في الفصل ١٢.

وهناك عاملٌ ثالث، ربما يحدّد إذا ما كانت المعلومات اللغوية مدركةً أم لا، يتعلّق بالمعنى الواسع للارتباطات و*المعرفة السابقة*، إذ يدخل في التعلّم تكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة. ويحتاج المرء، بشكلٍ مهم، نوعاً من الملاذ لترسوَ عليه المعرفة الجديدة. والمعرفة السابقة هي أحد العوامل التي تحدّد إذا ما كان المُدخل ذا معنى أم لا. وستفسّر المعرفة السابقة على نطاقٍ واسع، إذ يمكن أن تتضمّن المعرفةَ باللغة الأصلية، والمعرفةَ باللغات الأخرى، والمعرفةَ الحاليّة باللغة الثانية، والمعرفةَ بالعالم، والعالمياتِ اللغوية، وهلمّ جرًّا. وكلّ هذه تلعب دوراً في نجاح المتعلم في تفسير

---

(٣) تعود هذه القضيّة إلى الفكرة العامّة حول البروز وإلى ما تتمّ ملاحظته. فربما يتحوّل البروز الصوتيّ، على سبيل المثال، بسبب نبر المقطع، إلى صيغةٍ تُلاحَظ بشكلٍ أكبر من المقاطع غير المنبورة.

المعلومات اللغوية، أو في إضعاف ذلك النجاح، حيث تُحدَّد في النهاية إذا ما كان المتعلم قادراً على الفهم، وما مستوى الفهم الذي يحصل فعلاً. ثم إن قضيّة كيفية تحديد هذه العوامل للاكتساب في النهاية كانت قضيةً مركزية بالنسبة للبحث في الاكتساب على مدى العقد الماضي (انظر الفصلين ٣ و ٥).

والعامل الأخير الذي سنذكره هنا هو ما يتعلّق *بالانتباه*. هل ينتبه المتعلم، في نقطةٍ معينة من الوقت، إلى المُدخل؟ يمكن أن يفكّر المرء بأسبابٍ عديدة حول سبب عدم الانتباه للمُدخل. ويمكن أن يكون معظم هذه الأسباب ثانوية ولا تتعلق باكتساب اللغة الثانية (مثلاً: النوم في الفصل)، ويمكن أن يكون بعضها أساسيًّا (مثلاً: الاكتشاف السابق بأن المُدخل غير قابل للسيطرة، أو متطلّبات النشاط بجعل التركيز المتعدّد للانتباه صعباً أو مستحيلاً).[4] ولكن لماذا الانتباه مهمٌّ؟ إنه مهمّ لأنه يسمح للمتعلم أن يلاحظ التناقض بين ما يعرفه عن اللغة الثانية وما يُنتجه المتكلمون باللغة الثانية. فلو أن شخصاً أراد أن يعمل تعديلاتٍ في نحو شخصٍ ما، فيجب عليه أن يعرف أولاً أنّ تغييراً ما يجب أن يحدث. فمعرفة أو استقبال تناقضٍ ما، بالتالي، يحفّز إعادة تعديلِ النحو.

وليس المقصود من هذه الفئات (أيّ: الشيوع، والعاطفة، والمعرفة السابقة، والانتباه) أن تكون مستقلّةً بالضرورة. فربما يرتبط الانتباه، على سبيل المثال، أو يتأثّر، بالمتغيرات العاطفية. فإذا كانت رغبة المتعلم قليلة في التعامل مع مجتمع اللغة الهدف، فربما يحجز كلَّ المُدخل، مهتمًّا فقط بما هو ضروريّ لإجراء عملٍ تجاريّ، أو

(٤) سيجد المتعلمون أنفسهم، في كثيرٍ من الحالات، منخرطين في حوارٍ مع متكلم أصليّ، ويعرفون من قبل أنهم سيفهمون أقلّ القليل. وربما لا يفعل المتعلمون شيئاً إلا أن يقدموا للمتكلم الأصلي ترجيعاً في الحدّ الأدنى، لكي لا يظهروا أنهم غير مهذّبين، بينما يتجاهلون في الوقت نفسه الحوار تماماً. وربما تكون هذه حال المتكلم غير الأصلي في الفصل ١٠، الذي تكلّم عبر الهاتف حول سعر جهاز التلفاز.

المضيّ في حاجاته الضرورية خلال اليوم. والمتغيرات العاطفية، بالمثل، ربما تتأثر بالمعرفة السابقة. فيُفترض أن الذي يحدِّد إذا ما كان المتعلم ميالاً نحو اللغة الهدف (المجتمع) أو غير ميال؛ هو المعرفة اللغوية السابقة (ربما يحبّ المتعلم صوت اللغة، أو لا يحبّه، أو يجد اللغة صعبة على التعلّم، أو لا يجدها كذلك) والخبرة السابقة مع متكلمين باللغة الهدف. فالدور المهمّ، بالتالي، المرتبط بالمعرفة والخبرة السابقتين، هو أنهما منشِّطتان للانتباه المنتقى.

لقد عالج النقاش السابق بعض القضايا التي ربما تحدّد لماذا يلاحظ المتعلم بعض المُدخل، أو لماذا لا يلاحظه. وهناك أيضاً عوامل خاصّة بالتفاعلات الحوارية مرتبطةً بكيفية تشكيل المُدخل بحيث يمكن إدراكه. وتدخل هنا مفاهيم المناقشة وكلام الأجنبيّ، كما نوقشت في الفصل ١٠. وتختلف المناقشة والتعديل عن العوامل التي ذُكرت سابقاً في أنها تتضمّن إنتاجاً وترجيعاً. فهي ليست بالضرورة شروطاً، ولكنها تعمل على زيادة احتمال أن تصبح كميّةٌ أكبر من المُدخل متوفّرةً للاستعمال في المستقبل.

(١٤,١,٢) المُدخل المفهوم Comprehended Input

تساهم العوامل التي ذُكرت في هذا الفصل حتى الآن؛ في احتماليّة استيعاب المُدخل. ولكن هناك نقطةً أخرى ينبغي تأمّلها، ألا وهي معنى المُدخل المفهوم. فهناك فرقان اثنان بين فكرة المُدخل المفهوم وفكرة المُدخل القابل للفهم، كما فصّلنا في الفصل ١٠. فالفرق الأول أن الشخص الذي يقدِّم المُدخل هو الذي يتحكّم بالمُدخل القابل للفهم، وعادةً ما يكون (ولكن ليس بالضرورة) متكلماً أصليًّا باللغة الثانية، بينما يتحكّم بالمُدخل المفهوم المتعلمّ نفسه؛ أيّ أن المتعلم هو الذي يقوم بـ"النشاط"، أو هو الذي لا يقوم به، كي يفهم. وهذا التفريق مهمٌّ في العلاقة النهائية بالحاصل، لأن المتعلم هو الذي يتحكّم في النهاية بذلك الحاصل. أما الفرق الثاني فيتمثّل في أن المُدخل القابل للفهم، في مصطلح كراشن، يُعامل على أنه متغيِّرٌ ثنائيّ

التفرّع، بمعنى إما أنه قابلٌ للفهم أو أنه غير قابلٍ للفهم، إلا أن هناك مستويات من الفهم يمكن أن تظهر. والمعنى التقليدي الأكثر قرباً لمصطلح *الفهم* هو الموجود عند مستوى الدلالة.

وعلى أيّ حال، هناك معنىً أوسع للكلمة، نقصد به ذلك الذي يتضمّن فهم البنية والمعنى في الوقت نفسه. ويُمثّل الفهم سلسلةً من الإمكانيات تمتدّ من الدلالة إلى التحليلات البنيوية المفصّلة، بمعنى أن المُدخل المفهوم يتكوّن مبدئيًا من مراحل متعدِّدة. فيمكن لشخصٍ ما أن يفهم شيئاً عند مستوى المعنى، أيّ أنه يمكن أن يكوّن فهماً عامًّا للرسالة. وفي الجانب الآخر، يمكن لشخصٍ آخر أن يفهم فهماً عند مستوىً تحليليٍّ أكبر، وذلك عندما يؤدّي المتعلمون تحليلاً لغويًّا مصغَّراً. فربما يفهمون الأجزاء المكوّنة لقولٍ ما، ثم يُحصّلون، بالتالي، فهماً للنموذج التركيبيّ والصوتي الموجود فيه. إن تمييز مستوياتٍ مختلفة من التحليل مهمٌّ بما يتعلّق بالمستوى الناتج من الحاصل.

ويجب على المرء، عند معالجة الفهم، أن يتذكّر أيضاً، كما ذكرنا في الفصل ١، أن هناك جوانب عديدة من اللغة يجب على متعلمي اللغات الثانية تعلُّمها. ولا تدخل في هذه الجوانب المناطقُ الأكثرُ شيوعاً مثل التراكيب والأصوات (بما في ذلك المعرفة بالمقاطع، وبنية المقاطع، والعروض) فقط، لكن تدخل فيها المناطقُ الأقل شيوعاً مثل الخطاب (الفصل ١٠)، والتداوليّة (الفصل ٩)، والمفردات (الفصل ١٣).

كما أن هناك عدداً من الوسائل يمكن للمرء عن طريقها أن يصل إلى تحليلٍ معيّن. وأكثر الطرق شيوعاً، على سبيل المثال، للوصول إلى التحليل التركيبي هي عن طريق الحصول على فهمٍ ما للمعنى. ولكن يمكن أن يتصوّر المرء أيضاً أن يحصل على فهمٍ ما للتركيب، ويظلّ مع ذلك غير قادرٍ على الوصول إلى المعنى. ويحدث الأمر بهذه الطريقة في حال التعبيرات الاصطلاحية، على سبيل المثال، أو في حال الأمثال.

ولكن ما الفرق بين المُدخل المُدرك والمفهوم؟ يُمثّل الإدراك على أنه آلةٌ رئيسيّة تجهّز المتعلم لإمكانية التحليل الناتج. فعند تعلّم لغةٍ ما، مثلاً، تحتوي صوائت طويلة تؤثّر في المعنى، ربما يُدرك المتعلم أن طول الصائت سمةٌ مهمّةٌ في اللغة. ولكن المهمّة التي تواجه المتعلم في الفهم، هي أن يحلّل المُدخل في سبيل تحديد ماهية طول الصائت في سياقٍ معيّن، ثم يربط طول الصائت المعيّن بمعنى مخصّص. ولنعطي مثالاً على ذلك، تستعمل اليابانية طول الصائت كي تميّز معاني الكلمات: /biru/ "مبنى" في مقابل /bi:ru/ "بيرة". فيجب على متعلم اليابانية أن يتعرّف أولاً أن اليابانية تميّز بين الكلمات على هذا الأساس (الإدراك)، ثم يتعرّف الفرق بين /biru/ و /bi:ru/ (الفهم)، ثم يربط بين /biru/ مع مفهوم "مبنى" و/أو /bi:ru/ مع مفهوم "البيرة" (مستوىً آخر من الفهم).

وهناك تعريفٌ آخر ضروريّ بين العناصر؛ نعني التفريق بين المُدخل المُدرك والحاصل (انظر الفصل ١٠). وهذا التفريق مهمٌ لأنه ليس أيّ مُدخلٍ يمكن إدراكه يصبح حاصلاً. فربما يكون المُدخل مفهوماً، على سبيل المثال، لهدفٍ آنيٍ يتعلّق بتفاعلٍ حواريٍ فقط، أو ربما يُستعمل لأهدافٍ حول التعلّم. وقد اقترح فارش وكاسبر (١٩٨٠م) شيئاً مماثلاً عندما ميّزا بين الحاصل بصفته تواصلاً، والحاصل بصفته تعلّماً، حيث يكون الأول حاصل اللغة لغرض معنىً آنيٍ في سياق تفاعلٍ حواريّ، والثاني هو حاصلٌ متجذّرٌ في نحو المتعلم. والحاصل في الاتجاه الذي نناقشه في هذا الفصل يتضمّن الخيار الثاني فقط من هذين الاحتمالين؛ لأن الحاصل يشير إلى *عمليّة* محاولةٍ تكامليّة في المعلومات اللغوية. وعلى هذا، فالمُدخل الذي يُستعمل فقط في الحوار، ولأجل ذلك الحوار فقط، لا يعدُّ حاصلاً.

وأحد العوامل التي تحدّد إذا ما كان جزءٌ معين من المُدخل المفهوم سيتحوّل إلى حاصل هو مستوى تحليل المُدخل الذي يحصل عليه المتعلم. فالتحليل عند مستوى المعنى، مثلاً، ليس مفيداً للحاصل مثل التحليل عند مستوى التركيب. وقد أيّد هذه الفرضية فارش وكاسبر (١٩٨٠م)، اللذان جادلا، في سياق تدريس اللغات الأجنبية،

بأن أحدى الطرق لتحسين التصحيح التقليدي هي أن يُمنح المتعلمون نشاطاتٍ مصمّمةً لتحفيز تعرُّف السمات التقليدية بدلاً من الفهم العام للمعنى. وقد أيّد كول Call (١٩٨٥م) تلك الفرضية أيضاً، حيث دافع عن أهمية التركيب والانتباه له في فهم الاستماع. وهناك عاملٌ آخر هو عامل الوقت، إذ ربما تعوق ضغوط التفاعل الحواريّ التحليلَ الكافي لغرض الوصول إلى الحاصل. وفي هذه الحال، ربما لا يكون للمُدخل (حتى المفهوم منه) أيُّ دورٍ إضافيٍّ في الاكتساب.

ولكن ما الذي سيحدِّد إذا ما كانت اللغة الثانية مفهومة أو لا؟ تمثِّل المعرفة اللغوية السابقة، في هذه الحال، جانباً مهمًّا (الفصلان ٣ و٥)، حيث تتضمّن المعرفةَ باللغة الأصلية، والمعرفةَ باللغة الثانية الموجودة، والعالمياتِ اللغوية، والمعرفةَ بما وراء اللغة، والمعرفة بلغاتٍ أخرى. وهذه العوامل نفسُها مهمَّةٌ في تحديد الإدراك أيضاً، وهذا ليس مفاجئاً؛ لأن المعرفة اللغوية هي معرفةٌ تراكميّة بطريقةٍ أو بأخرى. فالمرء يحتاج مكاناً ليضع به المعلومات الجديدة، كما يحتاج أيضاً أساساً يقوم بتحليل (أيّ بفهم) المعلومات الجديدة بناءً عليه. فالفهم لا يمكن أن يحدث في فراغ، إذ تسوغ المعرفة السابقة الأساسَ لحصول الفهم (بمعناه الضيّق أو الواسع).

(١٤,١,٣) الحاصل Intake

الحاصل هو عملية تمثُّل المادة اللغوية (انظر الفصل ١٠). ويشير الحاصل إلى النشاط الذهني الذي يتوسّط بين المُدخل والنحو. فهو مختلفٌ عن الإدراك والفهم في أن الأخيرين لا يقودان بالضرورة إلى تشكيل النحو. ويفترض هذا، بالطبع، أن الحاصل ليس فرعاً عن المُدخل، مما يعني أن المُدخل والحاصل يشيران إلى ظاهرتين مختلفتين بشكلٍ أساسيّ.

ولكن ما الذي يتوسّط بين ما فُهم سابقاً وما هو مهمٌّ للحاصل بشكلٍ نهائيّ؟ لقد ذكرنا سابقاً أن نوعيّة التحليل (أيّ المُدخل المفهوم) عاملٌ مهمّ. ومن الواضح أن المعرفة باللغة الأولى واللغة الثانية ضروريّة أيضاً (انظر الفصلين ٣ و٥). بالإضافة إلى

أن كون سمةٍ معيّنة جزءاً من النحو العالمي (تمثّل شيئاً فطريًا) أو جزءاً من سمةٍ نوعيّة عالمية؛ سيؤثّر أيضاً في الحاصل النهائيّ. وليس شرطاً أن تُفهم هذه العوامل على أنها مستقلّةٌ بالضرورة، فالعوامل التي هي جزءٌ من المعرفة العالمية و/أو موجودةٌ في اللغة الأصلية (أو في لغاتٍ أخرى معروفة) أكثر احتمالاً أن تكون مرشّحةً لتحليلٍ أعمق، وبالتالي، أن تكون مرشّحةً للحاصل.

لكن كيف نستطيع أن نصف مكوّن الحاصل؟ إنه ذلك المكوّن الذي تحدث فيه المعالجة اللسانية النفسية (الفصل ٨)، أيّ حيث تلتقي المعلومات القادمة مع المعرفة السابقة، وحيث تحدث المعالجة، بشكلٍ عام، في المشهد الخلفي للقوانين النحوية المتجذّرة سابقاً. وهو كذلك المكوّن الذي من المحتمل أن تحصل فيه التعميماتُ وما يُسمّى بالتعميمات الزائدة. وهو، أيضاً، المكوّن الذي تتشكّل فيه الآثار في الذاكرة، كما أنه أخيراً المكوّن الذي ينشأ منه التحجّر. فالتحجّر يَنتج عندما يفشل مُدخل جديد (صحيح) في التأثير على نحو المتعلم غير المماثل لنحو اللغة الهدف. بمعنى أن المُدخل الصحيح لم يُدرك، أو لم يُفهم، وبالتالي، لم يُعالج بصورةٍ أكبر.

إن بعض العمليات الرئيسيّة التي تحدث في مكوّن الحاصل هي عبارة عن صياغة فرضيات، واختبار فرضيات، ورفض فرضيات، وتعديل فرضيات، وتأكيد فرضيات.

إن صياغة الفرضيات تحدث مع إضافة معلوماتٍ جديدة. فمثلاً يسمع متعلم مبتدئ (لنفترضه متكلماً أصلياً بالإسبانية) الجملة الإنجليزية ***It's pretty*** *هو جميل*، ثم يصوغ فرضيّةً مفادها أن الجمل الإنجليزية يمكن أن تكون على صيغة *فعل + صفة*. فالمتعلم وصل إلى هذه النتيجة عن طريق (أ) الانتباه للصيغة، و(ب) إدراكه ما يتعلّق بالجملة الإسبانية مثل *Es bonito*، و(ج) فهم الجملة من جهة معناها وبنيتها التركيبيّة. وقد نشأ الخطأ في تحليل المتعلم من حقيقة أن *it's* تُسمع على أنها مشابهة لِـ *es*، فيفترض المتعلم بنيةً تركيبيّةً مشابهة. فالمعرفة باللغة الأولى، بالتالي، تُسهّل الوصول

إلى تلك النتيجة، إذ قادت المعرفة السابقة إلى (أ) الإدراك، و(ب) الفهم الدلاليّ والتركيبيّ الواقعيّ، و(ج) الحاصل، لأن التحليل يتوافق مع شيءٍ عرفه المتعلم سابقاً *(es bonito)*.

لقد أُختبرت فرضية *الفعل + الصفة* مقابل افتراضٍ معقول يتمثّل في تشابه اللغتين الأصلية والهدف، ثم إنها قد تأكّدت في الوقت نفسه. وربما يرى المتعلم، في وقت معيّن في المستقبل، النسخة المطبوعة من *it's*، فيُراجع تحليل الكلمة المفردة الذي سبق أن تصوَّره لهذه الصيغة. وسيجعل هذا المتعلمَ يعدِّل هذه الفرضية، وربما يختبرها أيضاً على ضوء معلوماتٍ لغوية جديدة. فإذا عُدِّلت الفرضية بهذه الطريقة بغرض استبعاد الفرضية الأولى، فإن الفرضية الأولى، بالتالي، ستُرفَض، ولن تكون بعد ذلك على علاقةٍ بتشكيل النحو.

(٤,١,١٤) التكامل Integration

بعد أن يكون هناك حاصلٌ، سيكون هناك، في الأقلّ، ناتجان محتملان، يمثّل كلٌّ منهما شكلاً من *التكامل*: التطوُّر ذاته الذي يحدث في نحو اللغة الثانية، والتخزين. والتمييز هنا هو بين تكامل المعلومات اللغوية الجديدة، أو عدم تكاملها.

دعنا نتأمل الآن كيف يرتبط هذا بالمُدخل. هناك بالضرورة أربعة احتمالات للتعامل مع المُدخل. يحدث أولُ اثنين منهما في عنصر الحاصل ويَنتجان في التكامل، أما الثالث فيحدث في عنصر التكامل، ويمثّل الرابع المُدخل الذي يخرج من النظام مبكّراً عند حدوث العملية:

١- تأكيد الفرضية/الرفض (الحاصل). هذا الاحتمال الأول للمُدخل مفيدٌ بصفته جزءاً من التأكيد أو الرفض لفرضيّة حاليّة، وهذا ينتج في التكامل.

٢- عدم الاستعمال الواضح. ينشأ عدم الاستعمال الواضح من حقيقة أن المعلومات المحتواة في المُدخل قد اندمجت فعلاً في نحو المتعلم. ولكن حقيقة أن المعلومات قد اندمجت فعلاً في نحوٍ ما، لا تستبعدها بالضرورة من كونها نافعة، لكن بطريقةٍ

مختلفة عما يفكّر به المرء عادةً. فعندما تُصبح المعلومات المحتواة في المُدخل بالفعل جزءاً من قاعدةِ المعرفة لشخصٍ ما، فإن المُدخل الإضافيّ ربما يُستعمل لأجل *تقوية القانون* أو إعادة تأكيد الفرضية. ويتضمّن جزءٌ من أن تصبح متكلماً طلقاً بلغةٍ ثانية استعادةً آليّةً للمعلومات من القاعدة المعرفية. وتتطوّر قاعدة المعرفة من خلال الممارسة أو التعرُّض المتكرّر للنماذج. فالمعلومات، بالتالي، التي ربما تبدو عشوائيّة، ربما تخدم في الحقيقة غرضاً مهمًّا يتعلّق بالتوصُّل الموجود لدى المتعلم إلى تلك المعلومات.

٣- المخزن. والاحتمال الثالث أن يوضع المُدخل في المخزن، ربما لأن هناك مستوىً من الفهم قد حدث بالفعل. ومع ذلك ليس من الواضح كيف يمكن، أو ينبغي، أن يحدث التكامل في نحو متعلمٍ ما. وسيساعدنا التمثيل على جعل هذا واضحاً: سمع متكلمٌ أصليّ بالإسبانية يتعلم الإنجليزية كلمة *so* في الجملة الآتية: *So, what did you do yesterday? إذن، ماذا فعلت أمس؟* ولم يستطع الطالب أن يكتشف ماذا تعني، ولا كيف يستعملها، فسأل سؤالاً مباشَراً في فصل تعليم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً عن معناها. ويمكن للمرء، من هذا، أن يستنتج أن المتعلم قد خزَّن هذه المعلومات، وكان ينتظرها لتكون جاهزةً للتكامل.

٤- عدم الاستعمال. في هذا الاحتمال الأخير، لا يستعمل المتعلمون المُدخل على الإطلاق. وربما يكون هذا بسبب أنهم لم ينجحوا في فهمه عند مستوىً مفيد.

ليس بالضرورة أن يكون التكامل حدَثاً يحدث مرة واحدة، بل إن هناك مستوياتٍ مختلفة من التحليل وإعادة التحليل من المخزن إلى النحو، ومن النحو نفسه بصفته جزءاً من التكامل.

وعنصر التكامل، للأهمية، لا يعمل على أنه وحدةٌ مستقلّة. وهذا مهمٌّ خصوصاً في النموذج الذي نناقشه (وفي اكتساب اللغة الثانية عموماً)؛ لأن اكتساب اللغة الثانية ديناميكيٌّ وتفاعليٌّ، مع كون المعرفة نفسها تراكمية وتفاعلية.

وتصبح معلومات اللغة التي تُعالَج وتُعَدُّ مناسبةً لتطوّر اللغة، والتي لا توضع في المخزن، جزءاً من نظام معرفة المتعلم، أو نحوه. ولقد أُنجز جزءٌ كبير ومهمٌّ من البحث في هذه المنطقة، إذ تُمثِّل، في الواقع، جسد الأبحاث في اكتساب اللغة الثانية على مدى العقود القليلة الماضية. ويتضمَّن هذا معظمَ الأبحاث في جوانب الاكتساب اللسانية (انظر الفصلين ٦ و٧) واللسانية النفسية (الفصل ٨).

ولكن ما العوامل التي تتوسط بين المُدخل المفهوم، والحاصل، والتكامل؟ بعضها مشابهٌ لتلك المتاحة عند مستوى الإدراك أيضاً. فربما تشكِّل البنية التنظيمية في اللغة الأصلية، على سبيل المثال، الطريقة التي يُبنى بها نحو المتعلم، وربما تشكِّل المعرفة الموجودة عن اللغة الثانية أيضاً الطريقة التي يحدث بها التكامل. وربما تلعب المبادئ العالمية للغة دوراً في تشكيل نحو اللغة الثانية (انظر الفصلين ٦ و٧). وبإعطاء عنصرٍ معيّن في المُدخل، هناك عوامل عالمية تتفاعل معه، مما يؤدّي إلى تعميمٍ للمُدخل الأوليّ على مجالاتٍ أخرى ذات علاقة.

وهناك عاملٌ يقدِّم الحافز أو الدافع لحدوث تغيير في قاعدة معرفة المرء يتمثَّل في التعرُّف على التنافر بين ما هو حاضرٌ في المُدخل وفي نحو المتعلم. ولكي يعدِّل المتعلمون كلامهم، عليهم أولاً أن يميِّزوا أن هناك شيئاً ما يحتاج إلى تعديل، بمعنى أن هناك تنافراً اكتشف بين كلام المتكلم الأصلي ونحو المتعلمين أنفسهم.

ويمكن أن نرى الأدلة على المعرفة التكاملية بإحدى طريقتين: أولاً، يمكن أن تكون هناك تغييرات في نظام القوانين التي تخدم في المُخرج. وهذا بالذات ما يفكّر به المرء تقليديًا عندما يتأمّل في التغييرات التطوُّرية.

ثانياً، ربما تكون هناك تغييراتٌ في النظام التحتيّ بالرغم من عدم وجود تغييرٍ في المُخرج. فالتغييرات في الأنظمة التحتيّة دون تطابقٍ على السطح تُصنّف تقليديًا تحت فئة إعادة التحليل أو إعادة البناء (انظر القسم٢، ٣، ٤، ٨).

ويمكننا، في سياق اللغة الثانية، أن نفكّر في إعادة التحليل بطريقتين: الأولى، ربما تؤثّر إعادة تحليل النظام التحتيّ في جهد المُخرج. فيمكن للمرء، على سبيل المثال، أن يتخيّل متعلماً قد تعلّم العنصر المعجميّ *orange juice* *عصير البرتقال* على أنه عنصرٌ معجميٌّ واحد *orangejuice* *عصيربرتقال*، ثم يعيد تحليلها في وقتٍ لاحق على أنها *orange + juice* *عصير + برتقال*. وهذا التحليل يحدِّد مرحلة الصيغ النهائية *apple juice* *عصير التفاح*، *grapefruit juice* *عصير جريبفروت*، وهلمّ جراً.[5] فإعادة التحليل، بالتالي، تسمح بإنتاج الصيغ الجديدة أخيراً. ثانياً، عند مستوى التركيب، ربما تُحلّل النماذج المصنوعة مقدّماً (مبدئيًّا) مع تغييرٍ بسيط في المُخرج. فقد اقتبس هاكوتا (١٩٧٤م أ) كلام يوجويسو، طفل ذو خمس سنوات يتعلم الإنجليزية. ففي الشهر الأول من جمع المعلومات اللغوية، كانت الأقوال الآتية شائعةً:

Do you know? (١٤,١)

هل تعرف؟

Do you want this one? (١٤,٢)

هل تريد هذا الشيء؟

وأصبح من الواضح، في فتراتٍ لاحقة، أن *do you* كانت علامة سؤالٍ (أحادية المورفيم، بشكلٍ محتمل). وعندما حدثت إعادة التحليل أخيراً وحُلِّلت *do you* إلى أجزائها المركّبة، حيث كانت النتيجة أنها قانونٌ إنتاجيٌّ لصياغة السؤال، لم يكن هناك اختلافٌ في المُخرج. وثم أُخذت الجملتان (١٤,٣ و١٤,٤) من الشهرين الخامس والسادس، على الترتيب، من وقت جمع المعلومات اللغوية:

(٥) يمكن للمرء أن يتصوّر أيضاً أن إعادة التحليل تأتي من الاتجاه الآخر. ربما يواجه المتعلم *عصير التفاح*، وعندما يكتشف أن عصير التفاح تتكون من كلمتين، يمكن أن تخدم تلك المعرفة بصفتها محفّزاً لإعادة تحليل الأصل، وهو *عصير البرتقال*.

How do you break it? (١٤,٣)

كيف تكسرها؟

Do you put it? (١٤,٤)

هل تضعها؟

وبينما لم يكن هناك فرق في المُخرج بصفته نتيجةً لإعادة التحليل، كانت الأنظمة النحيّة مختلفة، كما دلّت على ذلك الصيغ الأخرى في نحو هذا المتعلم (انظر القسم٢,٣,٤,٨ حول إعادة البناء).

(١٤,١,٥) المُخرج Output

المرحلة الأخيرة التي تحتاج أن تُختبر هي مرحلة المُخرج. فقد ناقشنا في الفصل ١٠ مفهوم وأهمية المخرج القابل للفهم، حيث هناك نقطتان يلزمنا التركيز عليهما: أولاً، هناك دور المُخرج القابل للفهم في اختبار الفرضيات. فيمكن، بالتالي، أن يكون هناك ترجيعٌ يتحلّق حول عنصر الحاصل. ثانياً، هناك دور المُخرج الذي يساهم في إظهار تحليلٍ تركيبيٍّ بدلاً من تحليلٍ دلاليٍّ خالص للغة. إن هذه المفهومية للمخرج تستحثّ ترجيعاً يحلّق حول المُدخل المفهوم.

يتساوى مُخرج المتعلمين عادةً بنحوهم. فعلى سبيل المثال، يُستنتج كثيراً من أن التغييرات في المُخرج تمثّل تغييراتٍ في نحو المتعلم. ولكن الاثنين، كما يمكن أن ترى في الشكل رقم(١٤,١)، ينبغي ألا يتساويا، حيث تفترض عددٌ من العوامل أن المُخرج لدى شخصٍ ما ليس مطابقاً لنحوه. من هذه العوامل معرفة أن هناك فروقاً فردية بين ما يريد المتعلمون أن يقولوه. وربما تؤثّر عوامل الشخصيّة، مثل الثقة في قدرة المرء على إنتاج جمل صحيحة في اللغة الهدف، في إذا ما سينتج المتعلم المادة اللغوية باللغة الهدف، أو لا ينتجها. بالإضافة إلى أن المتعلمين ينتجون صيغاً لغوية مختلفة متفاوتة في الدقة، اعتماداً على السياق والنشاط المُنجَز (انظر الفصل ٩). فما يستطيع أن ينتجه

المتعلمون، مثلاً، في الكتابة، ليس هو ما يستطيعون أن ينتجوه في الكلام. وما يمكن أن يفهموه من صفحةٍ مطبوعة ليس مساوياً لما يمكن أن يفهموه من مثيرٍ شفهيّ. وأخيراً، ربما تُستعمل المعلومات النحوية المختلفة في أنواعٍ مختلفة، وهذا، دون شكٍّ، يتعلّق بالقدرة على استعمال قنواتٍ مختلفة للتعبير عن المعلومات اللغوية. كما أنها أيضاً تتعلّق بحدود التوصُّل الذي يملكه المرء إلى قاعدة المعرفة لديه.

ليست الثقة في قدرة المرء هي العامل المؤثِّر في المُخرج فقط، ولكننا نستطيع أيضاً أن ننظر في مدى القوة التي تتمثّل فيها المعرفة. فربما تكون هناك درجاتٌ مختلفة لقوة تمثيل المعرفة (ربما تتعلّق بآلية معالجة اللغة) التي ستُحدِّد في جزءٍ منها المُخرج الذي سيحصل، وكيف سيحصل. وقد قدّم سواين (١٩٨٥م، ص ٢٤٨) مثالاً على ذلك، حيث اقتبس من طالبٍ مهاجرٍ في الصفّ الثامن قوله: "أستطيع أن أسمع في رأسي ما ينبغي أن أقوله عندما أتكلّم، لكنه لا يخرج أبداً بتلك الطريقة"[٦]. فيبدو، إذن، أن هناك قيوداً على ترجمة المعرفة إلى مُخرج.

وباختصار، يمثِّل عنصر المُخرج أكثر من مُنتجٍ للمعرفة اللغوية؛ إنه جزءٌ نشيطٌ لعملية التعلُّم برمّتها.

(١٤,٢) خاتمة Conclusion

لقد عرض هذا الفصل مفهوماً للطرق التي تتوافق بها أجزاءُ الاكتساب معاً، وذلك بتكامل جوانب اكتساب اللغة التي نوقشت بتفصيلٍ أكثر في الفصول السابقة من هذا الكتاب.

---

(٦) أورد المؤلفان هذا الاقتباس في القضية ٧ في الفصل ١٠، وقد ذكرا هناك أن الطالب في الصف ٩، بينما يذكران هنا أنه في الصف الثامن، ولا يتوفر لديّ مقال سواين (١٩٨٥م) الذي اقتبست منه العبارة للتأكّد. (المترجم)

ويُقصد من النموذج في الشكل رقم(١٤,١) أن يعكس الطبيعة التفاعليّة والديناميكية للاكتساب. كما يُظهر أيضاً الأدوار المتعدِّدة للنقل اللغوي والعالميات اللغوية، إذ لا يمكن أن تُفهم هذه الأدوار إلا بعلاقتها بجزءٍ معيّن من العملية برمّتها. فيمكن أن يكون للنقل اللغوي مثلاً، بصفته جزءاً من المعرفة السابقة، دورُ المرشّح (المفلتر) مثل دوره عند انتقاله من المُدخل إلى المُدخل المُدرك؛ ودورُ المساعد عندما يساعد في عملية الفهم؛ ودورُ المعالِج كما هو دوره في مستوى الحاصل.

وهناك أيضاً بعض الجوانب مثل الشخصيّة والعاطفة، وهي عوامل يسيطر عليها المتعلّمُ إلى أقصى مدى، مهمّةٌ في المراحل الأوليّة من الإدراك. ولكن تقلُّ أهميّة دورها عند مستويات الحاصل والتكامل. كما أنها جوانب تتأثّر بالعوامل اللغوية الخالصة (أيّ العالميات من النوعين التقليديّ والوظيفي)، وتخلو من السياق الاجتماعي والثقافي، ومن العوامل اللسانية النفسية. وأخيراً، تظهر أهميّة الشخصيّة والعاطفة مرةً أخرى عند مستوى المُخرج، بمعنى أن العوامل التي يسيطر عليها المتعلم إلى أقصى مدى، لها التأثير الأكبر عند الأطراف الخارجيّة، أيّ عند مستويات المُدخل المُدرك الأوليّ وعند المُخرج.

أما المعالجة اللسانية النفسية والظاهرة اللغوية في الوسط، فهي أكثر تأثُّراً بالقيود الذهنية التي تكون أقلّ قابليّة للتوصّل إلى المعالجة المباشرة. فما يمكن أن يتوقّعه المرء: (أ) ارتباطاً بين المتغيّرات العاطفية وما أُدرك فعليًّا، في جانبٍ واحد، وما أُنتج فعليًّا، في الجانب الآخر؛ و(ب) نقصاً في الارتباط بين المتغيّرات العاطفية وجوانب النحو العالمي، على سبيل المثال.

وباختصار، هناك دورٌ رئيسيّ للمُدخل المُدرك، يحدّده إلى مدى كبير الانتباه المتقى، ولا يمكن أن يتطوّر النحو دون الانتباه المُنتقى. بمعنىً آخر، تتمثّل الخطوة الأولى في تغيير النحو في ملاحظة المتعلم (عند مستوىً ما) تنافراً بين المُدخل وتنظيم اللغة الهدف الخاصّ به.

ولكن عندما لا يكون هناك ظهورٌ شائع للظاهرة اللغوية في المُدخل، يصبح احتمال حدوث التغيير أقلّ منه في تلك الحالات التي تشيع صيغها بوضوح في اللغة الهدف. ومناطق اللغة التي تكون أكثر عرضةً للتحجُّر هي مناطق النحو التي تتشكّل في ظلِّ ندرة المُدخل. وتذكَّر النقاش في الفصل ١٠ (القسم١٠,٤,٢ حول الترجيع) الذي يتعلّق بوضع الحال داخل الجملة، فالمتكلمون الفرنسيون الذين يتعلمون الإنجليزية ينتجون بكثرة جملاً مثل تلك التي في (١٤,٥):

John drinks slowly his coffee. (١٤,٥)

جون يشرب بطيئاً قهوته.

فلأن المُدخل لا يُقدِّم مساحةً للمتعلم يكتشف من خلالها بسهولة التناقضَ بين لغته واللغة الهدف، يصبح حدوث التحجُّر أكثر احتمالاً هنا.

وهناك منطقةٌ أخرى يجب أن نعالجها تتعلّق بالتنوّع في لغات المتعلمين. فقد رُصِد ودوِّن التنوّع (المنتظَم والحرّ) (انظر الفصل ٩) في اكتساب اللغة الثانية بشكلٍ جيد. ويمكن أن يُنظر إليه زمنيًّا وتزامنيًّا في الوقت نفسه. فالتنوّع الزمني هو ذلك التنوّع الذي يمثّل تغيّراً في معرفة المتعلم مع مرور الوقت. أما التنوّع التزامني فهو التنوّع الذي يعتمد على متطلَّبات نوع النشاط، والموقف، واللغة. والأسئلة المهمّة هنا هي: كيف يتفاعل التنوّع مع الاكتساب؟ وما القيود الموجودة على الأجزاء القابلة للتنوّع في نحو شخصٍ ما؟ إن مفهوم آليّة/قوة المعرفة التي نوقشت في هذا الكتاب عاملٌ رئيسيٌّ في تحديد ما يمكن، وما لا يمكن، أن يتنوّع. فالمعرفة، على سبيل المثال، التي تتمثّل "بقوة" هي أقلّ احتمالاً لتنوّع، أما المعرفة التي تتمثّل "بضعف" فهي أكثر احتمالاً لتنوّع.

لكن ما الذي يساهم في درجة قوة المعرفة؟ إذا فكّرنا في قوة المعرفة على أنها تتعلّق بالذاكرة والمعرفة السابقة، يمكننا أن نفهم أن اللغة الأصلية و/أو العالميات اللغوية مركزيّةٌ في هذه النظرة.

وقد أشرنا، من خلال الإطار الحالي، إلى حقيقة أن هناك أميالاً كثيرة تحتاج إلى أن تُقطع بين المُدخل الذي يستقبله المتعلم والمُخرج الذي يُنتجه. ولا نستطيع أن نفترض بأن المتعلمين، مع عرضٍ خالصٍ للمعلومات اللغوية، سواءً أكانت ضمنيّةً أم صريحة، سيحوّلونها بالضرورة إلى مُخرج. إنها مهمّةٌ شاقّة على المتعلمين أن (أ) يستخلصوا المعلومات من المُدخل، (ب) ينتفعوا بها لتشكيل النحو، و(ج) ينتجوا صيغ اللغة الهدف. على أن بعض أجزاء العمليّة أكثر قابليّةً لتدخُّل المتعلم المباشر، أما بعضها الآخر (مثلاً الظواهر اللسانية واللسانية النفسية) فهو أقلّ قابليّةً لتدخُّل المتعلم المباشر فيه. وتقع المسؤولية مستقبلاً على البحث والباحثين في العقود القادمة لاستكشاف هذه العمليّة بكلّ تفاصيلها الفنيّة.

لقد حاول هذا الكتاب أن يدمج عناصر اكتساب اللغة الثانية عن طريق عرض نظرةٍ للاكتساب ديناميكيّة وتفاعليّة بطبيعتها. ولا يمكننا أن نبدأ بفهم تعقيدات هذه العمليّة وعلاقاتها الداخليّة، إلا عن طريق التأمّل في اكتساب اللغة الثانية: بجوانبها المتنوّعة والمختلفة والكثيرة.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Understanding second language acquisition. Rod Ellis. Oxford University Press (1985).

The study of second language acquisition. Rod Ellis. Oxford University Press (1994).

Second language acquisition. Rod Ellis. Oxford University Press (1997).

An introduction to second language acquisition research. Diane Larsen-Freeman & Michael Long. Longman (1991).

Theories of second language learning. Barry McLaughlin. Edward Arnold (1987).

Second language learning theories. Rosamond Mitchell & Florence Myles. Edward Arnold (1998).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

١ – اختر موضوعين أو ثلاثة عالجناها في هذا الكتاب ثم ناقشها في سياق نموذج اكتساب اللغة الثانية الذي عُرض في هذا الفصل.

٢- كيف يمكن للمرء، فيما يتعلق بهذا النموذج، أن يفسِّر حقيقة أن بعض المفاهيم مثل النقل والعالميات اللغوية لها أدوارٌ متعدِّدة في عملية الاكتساب؟

٣- هل هناك أجزاء في اكتساب اللغة الثانية لم يحلَّل لها في النموذج الذي عُرض في هذا الفصل؟

٤- ما نظرتك حول الاكتساب إذا ما كانت اللغات البينية "لغاتٍ طبيعية"؟ كن واثقاً في الدفاع عن نظرتك. ثم تأمل، في إجابتك، في سؤال التعقيد اللغوي وتعلّم اللغة الذي يقول: هل يمكن، من حيث المبدأ، أن تكون اللغات البينية معقَّدةً كاللغات الطبيعية (الأصليّة)؟ كيف يمكن أن تختلف هذه القضية اعتماداً على مستوى تعلّم اللغة (أيّ: متعلمون مبتدئون في مقابل متعلمين أكثر تقدُّماً)؟

٥- تأمل في الإسبانية الفصحى، حيث يكون في الجملة نفيٌ مركَّب:

No sabe nada.
not know nothing.
'S/ he doesn't know anything'.
"لا يعرف أيّ شيء".

No tiene nada de dinero.
not have nothing of money.
'S/ he doesn't have any money'.
"ليس لديه أي مال".

والإنجليزية الفصحى، حيث لا يكون في الجملة نفيٌ مركَّب:

He knows nothing.
لا يعرف شيئاً.
She doesn't know anything.
لا تعرف أيّ شيء.
He has no money.
ليس لديه مال.
She doesn't have any money.
ليس لديها أيّ مال.

ماذا تتوقّع أن تكون الصيغ التي يستعملها المتكلم الأصلي بالإسبانية في تعلّم الإنجليزية؟ تأمل أيضاً تأثير الوقت والبيئة - أيّ: طول وقت التعرّض للإنجليزية ومكان التعرّض (فصل دراسي في مقابل طبيعيّ)، ماذا لو أن المتكلم الإسباني كان قد تعرّض إلى لهجةٍ إنجليزية حيث النفي المركّب شائع فيها؟

ماذا تتوقّع أن تكون الصيغ التي يستعملها متكلمٌ أصليٌ بالإنجليزية في تعلّم الإسبانية؟ هل سيكون لعوامل الوقت والبيئة التأثير نفسه؟

أيٌّ من هاتين المجموعتين من المتعلمين سيكون تعلّم اللغة الثانية الفصحى أسهل عليه؟ علّل لإجابتك.

٦- تخيّل تركيباً معيّناً يكون حاضراً في مُدخل متعلّم ما. ماذا يمكن، أو لا يمكن، أن يحدث لذلك التركيب طالما يهتمّ المتعلّم به؟ تابع طريق ذلك التركيب وفقاً لمبادئ النموذج المعروض في هذا الفصل.

٧- قُدِّمت الجمل الآتية في المشكلة ٩ في الفصل ١، حيث طُلب منك أن تُحدِّد الصحيحة فيها من الخاطئة. افعل ذلك مجدّداً هنا، ثم حدّد، مع زميلٍ لك، إذا ما كانت إجاباتك وإجابات زميلك متشابهة أو مختلفة. ثم ناقش الجمل حيث تختلف إجابتكما.

أ) يمكن لأيّ طفلٍ طبيعيّ أن يتعلّم أيَّ لغةٍ بالمستوى نفسه من السهولة.

ب) إن تعلّم لغةٍ ثانية هو عبارةٌ عن تعلّم مجموعةٍ جديدة من العادات.

ج) السبب الوحيد لعدم استطاعة بعض الناس أن يتعلموا لغةً ثانية أو أجنبية هو أنهم غير متحفّزين بشكلٍ كافٍ.

د) يمكن لكلّ الأطفال أن يتعلموا طريقة نطق لغةٍ ثانية بسهولة.

هـ) كلّ البشر لديهم قدرةٌ فطرية على تعلّم اللغة.

و) المفردات هي الجزء الأكثر أهميةً في تعلّم لغة ثانية.

ز) المفردات هي الجزء الأكثر صعوبةً في تعلّم لغة ثانية.

ح) التعليمات اللغوية مضيعةٌ للوقت.

ط) لا يستغرق تعلّم لغةٍ ثانية وقتاً أطول من تعلّم اللغة الأولى.

المراجع

Abunuwara, E. (1992). The structure of the trilingual lexicon. *European Journal of Cognitive Psychology, 4*, 311-313.

Adamson, H. D. (1988). *Variation theory and second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Adjemian, C.,(1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26, 297-320.

Adjemian, C. (1983). The transferability of lexical properties. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning (pp.* 250-268). Rowley, MA: Newbury House.

Akhmatova, O. (1974). *Word-combination: Theory and method. Moscow:* Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.

Alexander, R. (1982). Vocabulary acquisition and the "advanced learner of English": A brief survey of the issues. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 7, 59-75.

Altman, G. (1990). Cognitive models of speech processing: An introduction: In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives (pp.* 1-23). Cambridge, MA: MIT Press.

American Psychological Association (1994). *Publication Manual of the American Psychological Association (4th ed.).* Washington, D.C.: American Psychological Association.

Andersen, R. (1976, March). *A ficnctor acquisition study in Puerto* Rico. Paper presented at the tenth annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York.

Andersen, R. (1977). The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition accuracy methodology. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Second Language Research Forum (pp.* 308-319). Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.

Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning (pp.* 177-201). Rowley, MA: Newbury House.

Andersen, R. (1986). El desarrollo de la morfologia verbal en el espanol como segundo idioma [The development of verbal morphology in Spanish as a second language]. In J. Meisel (Ed.) *Adquisicion de lenguaje/Aquisiqao da linguagem* [Acquisition of language] (pp. 115-138). Frankfurt: Vervuert.

Andersen, R. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. Huebner & C. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories (pp.* 305-324). Amsterdam: John Benjamins.

Andersen, R., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition,* 16, 133-156.

Andersen, R., & Shirai, Y (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition (pp.* 527-570). San Diego, CA: Academic Press.

Anderson, J. (1987). The markedness differential hypothesis and syllable structure difficulty. In G. Ioup & S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology (pp.* 279-291). Rowley MA: Newbury House.

Antinucci, F., & Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language,* 3, 167-189.

Apreszjan, J. D., & Pall, E. (1982). *Orosz ige-mag-yar ige* [Russian verb-Hungarian verb]. Budapest: Tankonyvkiado.

Ard, J. (1989). A constructivist perspective on non-native phonology. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 243-259). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ard, J., & Gass, S. (1987). Lexical constraints on syntactic acquisition. *Studies in Second Language Acquisition,* 9, 235-255.

Ard, J., & Homburg, T. (1983). Verification of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.); *Language transfer in language learning (pp.* 157-176). Rowley, MA: Newbury House.

Ard; J., & Homburg, T. (1992). Verification of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (2"d ed., pp. 47-70). Amsterdam: John Benjamins.

Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? *Applied Linguistics,* 7, 128-143.

Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition (pp.* 67-103). Rowley, MA: Newbury House.

Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning,* 24, 235-243.

Baker, C. L. (1979). Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry,* 10,533-581.

Bard, E., Robertson, D., & Sorace, A. (1996). Magnitude estimation of linguistic acceptability. *Language,* 72, 32-68.

Bardovi-Harlig, K. (1987). Markedness and salience in second-language acquisition. *Language Learning*, 37, 385-407.

Bardovi-Harlig, K. (1992a). The relationship of form and meaning: A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 13, 253-278.

Bardovi-Harlig, K. (1992b). The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression. *IRAL*, 30, 299-320.

Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. In E. Tarone, A. Cohen, & S. Gass (Eds.), *Research methodology in second language acquisition (pp.* 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acqicisiton*, 20, 471-508.

Barciovi-Harlig, K. (1999a). From morpheme studies to temporal semantics: Tense-aspect research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 341382.

Bardovi-Harlig, K. (1999b). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677-713.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use.* Malden, MA: Blackwell.

Bardovi-Harlig, K., & Bergstrom, A. (1996). The acquisition of tense and aspect in SLA and FLL: A study of learner narratives in English (SL) and French (FL). *Canadian Modern Language Review*, 52, 308-330.

Bardovi-I-iarlig, K., & Reynolds, D. W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, 29, 107-131.

Bartlett, F. (1964). *Remembering: A study in experimental and social psychology.* Cambridge, England: Cambridge University Press. (Original work published 1932)

Bates, E., & MacWhinney, B. (1981). Second language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatics, semantics and perceptual strategies: In H. Winitz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences Conference on Native Language and Foreign Language Acquisition(pp.* 190-214). New York: New York Academy of Sciences.

Bates, E., & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approach to grammar. In E. Warmer & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state at the art (pp.* 173-218). New York: Cambridge University Press.

Bayley, R., & Preston, D. (Eds.). (1996). *Second language acquisition and linguistic variation.* Amsterdam: John Benjamins.

Beck, M-L. (1997, October). Viruses, parasites, and optionality in L2 performance. Paper presented at the Second Language Research Forum, Michigan State University.

Beck, M-L., & Eubank, L. (1991). Acquisition theory and experimental design: A critique of Tomasello and Herron. *Studies in Second Language Acquisition, 13,* 73-76.

Becker, A. L. (1991). Language and languaging. *Language & Communication, 11,* 33-35.

Beebe, L. (1980). Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition. *Language Learning, 30,* 433-447.

Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. W. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition (pp.* 39-b5). Rowley, MA: Newbury House.

Beebe, L. (1985). Input: Choosing the right stuff. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition (pp.* 404-430). Rowley, MA: Newbury House.

Beebe, L., & Takahashi, T. (1989). Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics (pp.* 103-125). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Beebe, L., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen, & S. D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language (pp.* 55-73). New York: Newbury House.

Beebe, L., & Zuengler, J. (1983). Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *SociolingLCistics and second language acquisition (pp.* 195-213). Rowley, MA: Newbury House.

Bergstrom, A. (1995). *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French.* Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.

Berman, I. M., Buchbinder, V A:, & Beznedeznych, M. L. (1968). Formirovanie potentialnogo slovarnogo pri obucenii russkomu jazyku kak inostannomu [Forming a potential vocabulary in teaching Russian as a foreign language]. *Rticsskij jazyk za rubezkom,* 4, 57-60.

Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning,* 28, 69-84.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology,* 24, 560-567.

Bialystok, E. (1990a). *Communication strategies.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Bialystok, E. (1990b). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL Quarterly,* 24, 635-648.

Bialystok, E. (1997). The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research,* 13, 116-137.

Bialystok, E., & Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition. *Applied Linguistics,* 6, 101-117.

Binon, J., & Cornu, A. M. (1985). A semantic approach to collocations: A means to reduce the random character of the co-occurrence of lexical items. *ABLA Papers*, 9, 37-61.

Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. New York: Springer.

Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68,706-755.

Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the Critical Period Hypothesis for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis (pp.* 1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blaas, L. (1982). *Fossilization in the advanced learner's lexicon*. Unpublished manuscript, University of Utrecht, Department of English, The Netherlands.

Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning*, 33, 1-17.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition (pp.* 41-68). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bley-Vroman, R., Felix, S., & Ioup, G. (1988). The accessibility of Universal Grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4, 1-32.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Blum-Kulka, S., & Levenston, E. (1987). Lexical-grammatical pragmatic indicators. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 155-170.

Brehm, J., & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual Review of Psychology*, 40, 109-131.

Briere, E. (1966). An investigation of phonological interference. *Language, 42,* 768-796.

Briere, E. (1968). *A psycholingtcistic study of phonological interference*. The Hague: Mouton.

Broeder, P, & Plunkett, K. (1994). Connectionism and second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages (pp.* 421-453). San Diego, CA: Academic Press.

Broselow, E. (1987). An investigation of transfer in second language phonology. In G. Ioup & S. Weinberger (Eds.) *Interlanguage phonology (pp.* 261-278). Cambridge, -MA: Newbury House.

Broselow, E., Chen, S., & Wang, C. (1998). The emergence of the unmarked in second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 261-280.

Broselow, E., & Finer, D. (1991). Parameter setting in second language phonology and syntax. *Second Language Research*, 7, 35-59.

Brown, D. F. (1974). Advanced vocabulary teaching: The problems of collocation. *RELC Journal, 5, 1-11.*

Brown, J. D. (1987). *Principles of language learning and teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Brown, R. (1973). A *first language.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, R., & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. In J. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language (pp.* 155-207). New York: Wiley.

Bruton, A., & Samuda, V (1980). Learner and teacher roles in the treatment of error in group work. *RELC Journal,* 11, 49-63.

Call, M. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly,* 19, 765-781.

Carlisle, R. (1998). The acquisition of onsets in a markedness relationship: A longitudinal study. *Studies in Second Language Acquisition, 20,* 245-260.

Carroll, J. B. (1992). Cognitive abilities: The state of the art. *Psychological Science,* 3,266-270.

Carroll, J. B., & Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test-Form A.* New York: The Psychological Corporation.

Carroll, S., Roberge, Y., & Swain, M. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition, error correction, and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics, 13,* 173-198.

Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.). (1988). *Vocabulary and language teaching.* London: Longman.

Cazden, C. (1972). *Child language and education.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cazden, C. (1976). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Silva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution (pp.* 603-618). New York: Basic.

Chao, W. (1981). Pro-drop languages and nonobligatory control. *Occasional Papers in Linguistics, 7, 4Cr74.* Amherst: University of Massachusetts.

Chapelle, C., & Green, P (1992). Field independence/ dependence in second language acquisition research. *Language Learning, 42,* 47-83.

Chaudron, C. (1983). Research in metalinguistic judgments: A review of theory, methods and results. *Language Learning,* 33, 343-377.

Chaudron, C., & Russell, G. (1990). *The validity of elicited imitation as a measure of second language- competence.* Unpublished manuscript.

Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner, *Verbal behavior. Language,* 35, 2C-58.

Chomsky, N. (1968). *Language and mind.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language.* New York: Pantheon.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding.* Dordrecht, The Netherlands: Foris.

Chomsky, N. (1986). *Barriers.* Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1997). *The minimalist program.* Cambridge, MA: MIT Press.

Clahsen, H. (1984). The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to L2 development. In R. Andersen (Ed.), *Second languages: A crosslinguistic perspective (pp.* 219-242). Rowley, MA: Newbury House.

Clark, H., & Clark, E. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholingticistics.* New York: Harcourt Brace.

Coady, J., & Huckin, T. (Eds.). (1997). *Second language vocabulary acquisition.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language.* London: Longman.

Cohen, A., & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly, 27,* 33-56.

Cohen, Al. (1999, October). Helping students to help themselves. Paper presented at MITESOL Conference, Ann Arbor, MI.

Comrie, B. (1981). *Language universals and language typology.* Chicago: University of Chicago Press.

Comrie, B., & Keenan, E. (1979). Noun phrase accessibility revisited. *Language,* 55,649-664.

Cook, V (1988). *Chomsky's Universal Grammar.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Cook, V (1996). *Second language learning and language teaching (2"d ed.).* London: Edward Arnold.

Cook, V (1997). *Inside language.* London: Edward Arnold.

Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and non-native speakers. *Language, 63,* 544-573.

Corder, S. P (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics, 5,* 161-170.

Corder, S. P (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics, 9,* 147-159.

Corder, S. P (1973). The elicitation of interlanguage. In J. Svartvik (Ed.), *Errata: Papers in error analysis (pp.* 36-48). Lund, Sweden: CWK Gleerup.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis in interlanguage.* Oxford, England: Oxford University Press.

Corder, S. P (1983). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning (pp.* 85-97). Rowley, MA: Newbury House.

Corder, S. P. (1992). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (2nd ed., pp. 18-31). Amsterdam: John Benjamins.

Cornelius, E. T. (1981). *Interviews.* New York: Longman.

Cowan, R., & Hatasa, Y. (1994). Investigating the validity and reliability of native speaker and second-language learner judgments about sentences. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition (pp.* 287-302). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cowie, A. P (1978). Vocabulary exercises within an individualized study programme. *ELT Documents, 103,* 37-44.

Crain, S. & Fodor, J. (1987). Sentence matching and overgeneration. *Cognition*, 26,123-169.

Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 367-383.

Crookes, G. (1991). Second language speech production research: A methodologically oriented review. *Studies in Second Language Acquisition, 13*, 113-132.

Cutler, A. (1990). Exploiting prosodic probabilities in speech segmentation. In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistics and computational perspectives (pp.* 105-121). Cambridge, MA: MIT Press.

Dagut, M., & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs-A case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 7*, 73-79.

Davies, A. (1984). Introduction. In A. Davies, C. Criper, & A. P R. Howatt (Eds.), *Interlanguage (pp.* ix-xv). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Day, R. (Ed.). (1986). *Conversation in second language acquisition: Talking to learn*. Rowley, MA: Newbury House.

De Angelis, G. (1999, March). Interlanguage transfer and multiple language acquisition: a case study. Paper presented at the annual TESOL conference, New York.

de Bot, K., Paribakht, S., & Wesche, M. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 309-329.

de Graaff, R. (1997). The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 249-276.

de Groot, A., & Hoeks, J. (1995). The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals. *Language Learning, 45*, 683-724.

Deleuze, G. (1979). The schizophrenic and language: Surface and depth in Lewis Carroll and Antonin Artaud. In J. V Harari (Ed.), *Textual strategies (pp.* 277-295). Ithaca, NY: Cornell University Press.

de Villiers, J., & de Villiers, P. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2,267-278.

Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics, 19*, 471—490.

Dickerson, L., & Dickerson, W. (1977). Interlanguage phonology: Current research and future directions. In S. Corder & E. Roulet (Eds.), *The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language learning* (Actes du 5eme Colloque de Linguistique Appliquee de Neufchatel, pp. 18-29). Paris: AIMAV/Didier.

Dickerson, L. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly, 9*, 401-407.

Dietrich, R., Klein, W., & Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.

Dinnsen, D., & Eckman, F. (1975). A functional explanation of some phonological typologies. In R. E. Grossman, L. J. San, & T. J. Vance (Eds.), *Functionalism* (pp. 126-134). Chicago: Chicago Linguistic Society.

Dornyei, Z., & Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning,* 47,173-210.

Doughty. C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition, 13,* 431-469.

Doughty, C. (in press). Cognitive underpinnings of focus on form. In P Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning,* 23,245-258.

Dulay, H., & Burt, M. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning,* 24, 37-53.

Dulay, H., & Burt, M. (1974b). You can't learn without goofing. In J. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition (pp.* 95-123). London: Longman.

Dulay, H., & Burt, M. (1975). Creative construction in second language learning and teaching. In M. Burt & H. Dulay (Eds.), *On TESOL '75: New directions in second language learning, teaching and bilingual education (pp.* 21-32). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two.* New York: Oxford University Press.

Duskova, L. (1983). On sources of errors in foreign language learning. In B. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects (pp.* 215-233). Ann Arbor. University of Michigan Press.

Duskova, L. (1984). Similarity-An aid or hindrance in foreign language learning? *Folia Linguistica, 18,* 103-115.

Dweck, C. S. (1986). Mental processes affecting learning. *American Psychologist,* 41,1040-1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review,* 95, 256-273.

Eckman, F. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning,* 27, 315-330.

Eckman, F. (1981a). On predicting phonological difficulty in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition,* 4, 18-30.

Eckman, F. (1981b). On the naturalness of interlanguage phonological rules. *Language Learning,* 31, 195-216.

Eckman, F. (1992, April). *Secondary languages or second-language acquisition? A linguistic approach.* Plenary address at the Second Language Research Forum, East Lansing, MI.

Eckman, F: (1994a). Local and long-distance anaphora in second-language acquisition. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition (pp.* 207-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eckman, F. (1994b). The competence-performance issue in second-language acquisition theory: A debate. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition (pp.* 3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eckman, F. (1996). On evaluating arguments for special nativism in second language acquistion theory. *Second Language Research,* 12, 398-419.

Eckman, F., Bell, L., & Nelson, D. (1988). On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics,* 9, 1-20.

Eckman, F., Moravcsik, E., & Wirth, J. (1989). Implicational universals and interrogative structures in the interlanguage of ESL learners. *Language Learning,* 39,173-205.

Eisenstein, M., & Starbuck, R. (1989). The effect of emotional investment on L2 production. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues (pp.* 125-137). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Ellis, N. (1994). Implicit and explicit language learning-An overview. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages (pp.* 1-31). London: Academic Press.

Ellis, N., & Schmidt, D. (1997). Morphology and longer distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second Language Acquisition,* 19, 145-171.

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development. A study of classroom interaction and language acquisition.* Oxford, England: Pergamon.

Ellis, R. (1985a). *Understanding second language acquisition.* Oxford, England: Oxford University Press.

Ellis, R. (1985b). Teacher-pupil interaction in second language development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition (pp.* 69-86). Rowley, MA: Newbury House.

Ellis, R. (1987a). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition,* 9, 1-20.

Ellis, R. (Ed.). (1987b). *Second language acquisition in context.* London: Prentice-Hall.

Ellis, R. (1990a). Grammaticality judgments and learner variability. In H. Burmeiser & P. Rounds (Eds.), *Variabilitiy in second language acquisition: Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum (pp,* 25-60). Eugene: University of Oregon, Department of Linguistics.

Ellis, R. (1990b). A response to Gregg. *Applied Linguistics, 11, 118-131.*

Ellis, R. (1990c). *Instructed second language acquisition.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Ellis, R. (1991). Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition,* 13, 161-186.

Ellis, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1994). *The study* of *second language acquisition.* Oxford, England: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition.* Oxford, England: Oxford University Press.

Ellis, R. (Ed.). (2000). *Learning a second language through interaction.* Amsterdam: John Benjamins.

Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition, 21,* 285-301.

Elman, J., Bates, E., Johnson, 1VL, Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development.* Cambridge, MA: MIT Press.

Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning,* 36, 1-25.

Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences,* 19, 677-714.

Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1998). The strong continuity hypothesis in adult L2 acquisition of functional categories. In S. Flynn, G. Martohardjono, & W. O'Neil (Eds.), *The generative study of second language acquisition (pp.* 61-77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly,* 8, 111-127.

Eubank, L. (1994a). Optionality and the initial state in L2 development. In T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative gram:mar (pp.* 369-388). Amsterdam: John Benjamins.

Eubank, L. (1994b). Towards an explanation for the late,acquisition of agreement in L2 English. *Second Language Research,* 10, 84-93.

Eubank, L., Beck, M-L.; & Aboutaj, H. (1997, March). OI effects and optionality in the interlanguage of a Moroccan-Arabic-speaking learner of French. Paper presented at the meeting of the American Association of Applied Linguistcs, Orlando, FL.

Eubank, L., Bischof, J. Huffstatler, A., Leek, P; & West, C. (1997). "Tom eats slowly cooked eggs": thematic-verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition,* 6,171-199.

Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 47-118.

Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics*, 7, 257-274.

Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.) (1987a). *Introspection in second language research*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Faerch, C., & Kasper, G. (1987b). From product to process-introspective methods in second language research. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp. 5-23). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Ferguson, C. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of languages* (pp. 141-150). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Finegan, E., & Besnier, N. (1989): *Language: Its structure and use*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal, 81*, 2$5-300. Firth, A., & Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing! *The Modern Language journal, 82*, 91-94.

Fisiak, J. (1991, April). *Contrastive linguistics and language acquisition*. Paper presented at the Regional English Language Center (RELC) Conference, Singapore.

Flashner, V E. (1989). Transfer of aspect in the English oral narratives of native Russian speakers. In H. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Transfer in language production* (pp. 71-97). Norwood, NJ: Ablex.

Flege, J. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fletcher, P., & Garman, M. (Eds.). (1986). *Language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Fletcher, P., & MacWhinney, B. (Eds.). (1995). *The handbook of child language*. Oxford, England: Basil Blackwell.

Flynn, S. (1987). A *parameter-setting model of L2 acquisition*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.

Flynn, S. (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 121-158). San Diego, CA: Academic Press.

Flynn, S., & Lust, B. (1990). In defense of parameter-setting in L2 acquisition: A reply to Bley-Vroman and Chaudron '90. *Language Learning*, 40, 419-449.

Flynn, S., & Martohardjono, G. (1994). Mapping from the initial state to the final state: The separation of universal principles and language-specific principles. In B. Lust, M. Suner, & J. Whiteman (Eds.), *Syntactic theory and first*

language acquisition: Cross-linguistic perspectives. Vol. 1. Heads, projections and learnability (pp. 319-335). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Foster, S. (1990). *The communicative competence of young children.* London: Longman.

Foster-Cohen, S. (1999). *An introduction to child language development.* London: Longman.

Fox, B. (1987). The noun phrase accessibility hierarchy revisited. *Language, 63,* 856-870.

Fraser, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary through reading. *Studies in Second Language Acquisition,* 21, 225-241.

Freedman, S., & Forster, K. (1985). The psychological status of overgenerated sentences. *Cognition,* 24, 171-186.

Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Fries, C. (1957). Foreword. In R. Lado, *Linguistics across cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Fromkin, V (Ed.). (2000). *Linguistics: An introduction to linguistic theory.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Fromkin, V, & Rodman, R. (1997). *An introduction to language.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method.* New York: Seabury.

Gaies, S. (1979). Linguistic input in first and second language learning. In F. Eckman & A. Hastings (Eds.), *Studies in first and second language acquisition* (pp. 185-193). Rowley, MA: Newbury House.

Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary.* New York: Cambridge University Press.

Gallaway, C., & Richards, B. J. (Eds.). (1994). *Input and interaction in language acquisition.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley MA: Newbury House.

Gass, S. (1979a). *An investigation of syntactic transfer in adult second language acquisition.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Gass, S. (1979b). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning,* 29, 327-344.

Gass, S. (1980). An investigation of syntactic transfer in adult L2 learners. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition (pp.* 132-141). Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S. (1982). From theory to practice. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *On TESOL '81 (pp.* 129-139). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning*, 34, 115-132.
Gass, S. (1986). An interactionist approach to L2 sentence interpretation. *Studies in Second Language Acquisition*, *8*, 19-37.
Gass, S. (1987). The resolution of conflicts among competing systems: A bidirectional perspective. *Applied Psycholinguistics*, *8*, 329-350.
Gass, S. (1988a). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
Gass, S. (1988b). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
Gass, S. (1989). Language universals and second language learning. *Language Learning*, 39, 497-534.
Gass, S. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. In' E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.). *Research methodology in second-language acquisition (pp.* 303-322). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Gass, S. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don't need to be. *The Modern Language Journal*, 81, 83-90.
Gass, S. (1999). Discussion: incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 319-333.
Gass, S. (in press). Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford, England: Basil Blackwell.
Gass, S., & Ard, J. (1984). L2 acquisition and the ontology of language universals. In W. Rutherford (Ed.), *Second language acquisition and language universals* (pp. 33-68). Amsterdam: John Benjamins.
Gass, S., & Houck, N. (1999). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese-English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
Gass, S., & Lakshmanan, U. (1991). Accounting for interlanguage subject pronouns. *Second Language Research*, 7, 181-203.
Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M., & Fernandez-Garcia, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49, 549-581.
Gass, S., & Madden, C. (Eds.) (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
Gass, S., Madden, C., Preston, D., & Selinker, L. (Eds.). (1988a). *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
Gass, S., Madden; C., Preston, D., & Selinker, L. (Eds.). (1988b). *Variation* in *second language acquisition: Psycholinguistic issues*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Gass, S., & Schachter, J. (Eds.). (1989). *Linguistic perspectives on second language acquisition.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Gass, S., & Selinker, L. (Eds.) (1992). *Language transfer in language learning.* Amsterdam: John Benjamins.

Gass, S., Sorace, A., & Selinker, L. (1999). *Second language learning: Data analysis.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S., Svetics, I., & Lemelin, S. (2000, ms.). The differential role of attention on SLA.

Gass, S., & Varonis, E. (1984). The effect of familiarity on the comprehension of nonnative speech.. *Language Learning,* 34, 65-89.

Gass, S., & Varonis, E. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition,* 7, 37-57.

Gass, S., & Varonis, E. (1986). Sex differences in NNS/NNS interactions. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition (pp.* 327-351). Rowley, MA: Newbury House.

Gass, S., & Varonis, E. (1989). Incorporated repairs in NNS discourse. In M. Eisenstein (Ed.), *Variation and second language acquisition (pp.* 71-86). New York: Plenum.

Gass, S., & Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition, 16,* 283-302.

Gatbonton, E. (1978). Patterned phonetic variability in second language speech: A gradual diffusion model. *Canadian Modern Language Reviezu, 34,* 335-347.

Gates, E. (1987). Review of *Lexicography and conceptual analysis* (Anna Wierzbicka). *Studies in Second Language Acquisition, 9,* 253-254.

Geen, R. G. (1991). Social motivation. *Annual Reviezu of Psychology, 42,* 377-399.

George, H. (1972). *Common errors in language learning.* Rowley, MA: Newbury House.

Giacalone Ramat, A., & Banfi, E. (1990). The acquisition of temporality: A second language perspective. *Folia Linguistics XXIV (3-4),* 405-428.

Giles, H., & St. Clair, R. N. (Eds.). (1979). *Language and social psychology.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Giles, H., & Smith, P M. (1979). Accommodation theory: Optional levels of convergence. In H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 45-65). Oxford, England: Basil Blackwell.

Girden, E. (1996). *Evaluating research articles: From start to finish.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Glew, M. (1998). *The acquisition of reflexive pronouns among adult learners of English.* Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.

Goldschmidt, M. (1996). From the addressee's perspective: Imposition in favor-asking. In S. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures (pp.* 241-256). Berlin: Mouton de Gruyter.

Goss, N., Ying-Hua, Z., & Lantolf, J. (1994). Two heads may be better than one: Mental activity in second-language grammaticality judgments. In E. Tarone, S.

Gass & A. Cohen (Eds.). *Research methodology in second-language acquisition* . (pp. 263-286). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Green, P, & Hecht, K. (1992) Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics,* 13, 168-184.

Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language (pp.* 73-113). Cambridge, MA: MIT Press.

Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics, 5,* 79-100.

Gregg, K. (1990). The variable competence model of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics, 11,* 364-383.

Griffiths, R., & Sheen, R. (1992). Disembedded figures in the landscape: A reappraisal of L2 research on field dependence/ independence. *Applied Linguistics,* 13,133-148.

Gu, Y, & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning, 46,* 643-679.

Guiora, A., Brannon, R. C., & Dull, C. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning, 22,* 111-130.

Gumperz, J., & Tannen, D. (1979). Individual and social differences in language use. In C. Fillmore, D., Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior (pp.* 305-325). New York: Academic.

Hakuta, K. (1974a). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language learning. *Language Learning, 24,* 287-297.

Hakuta, K. (1974b). A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. *Working Papers in Bilingualism, 3,* 18-43.

Hakuta, K. (1976a). A report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings (pp.* 132-147). Rowley, MA: Newbury House.

Hakuta, K. (1976b). Becoming bilingual: A case study of a Japanese child learning English. *Language Learning, 26,* 321-351.

Hamilton, R. (1994). Is implicational generalization unidirectional and maximal? Evidence from relativization instruction in a second language. *Language Learning, 44,* 123-157.

Hamilton, R. (1996). Against underdetermined reflexive binding. *Second Language Research, 12,* 420-446.

Hanania, E. (1974). *Acquisition of English structures: A case study of an adult native speaker of Arabic in an English-speaking environment.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Hancin-Bhatt, B., & Bhatt, R. (1997). Optimal L2 syllables: Interactions of transfer and developmental effects. *Studies in Second Language Acquisition, 19,* 379-400.

Hankamer, J. (1989). Morphological parsing in the lexicon. In W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process (pp.* 392-408). Cambridge, MA: MIT Press.

Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition (pp.* 156-174). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition, 19,* 379-400.

Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Criper & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage (pp.* 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Harrington, M. (1987). Processing transfer: Language-specific strategies as a source of interlanguage variation. *Applied PsycholingLCistics, 8,* 351-378.

Hasbun, L. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and grammatical aspect in Spanish as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Hatch, E. (1978). Discourse and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings (pp.* 401-435). Rowley, MA: Newbury House.

Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics.* Boston: Heinle & Heinle.

Hatch, E., & Hawkins, B. (1985). Second-language acquisition: An experiential approach. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, volume 2* (pp. 241-283). New York: Cambridge University Press.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hawkins, B. (1985). Is an "appropriate response" always so appropriate? In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition (pp.* 162-178). Rowley, MA: Newbury House.

Heilenman, K., & McDonald, J. (1993). Processing strategies in L2 learners of French: The role of transfer. *Language Learning,* 43, 507-557.

Henkes, T. (1974). *Early stages in the non-native acquisition of English syntax: A study of three children from Zaire, Venezuela, and Saudi Arabia.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Hill, A. (1961). Grammaticality. *Word, 17, 1-10.*

Hill, J. H. (1970). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited. *Language Learning, 20,* 237-248.

Hilles, S. (1986). Interlanguage in the pro-drop parameter. *Second Language Research,* 2, 33-52.

Hoek, D., Ingram, D., & Gibson, D. (1986). Some possible causes of children's early word extensions. *Journal of Child Language,* 13, 477-494.

Hoffman, M. L. (1986). Affect, cognition and motivation. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition (pp.* 244-280). New York: Guilford.

Houck, N., & Gass, S. (1996). Non-native refusals: A methodological perspective. In S. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (45-64). Berlin: Mouton de Gruyter.

Housen, A. (1995). It's about Time. Unpublished doctoral dissertation, Vrije Universiteit, Brussels, Belgium.

Hudson, G. (1999). *Essential Introductory Linguistics*. Oxford, England: Basil Blackwell.

Huebner, T. (1979). Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in interlanguage research. *TESOL Quarterly*, 13, 21-28.

Huebner, T. (1983). *A longitudinal analysis of the acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Karoma.

Hulstijn, J., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 327-339.

Hulstijn, J., & Hulstijn, W (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning, 34,* 23-43.

Hulstijn, J. H., & Marchena, E. (1989). Avoidance: Grammatical or semantic causes? *Studies in Second Language Acquisition,* 11, 241-255.

Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school-children and adults. *Monographs for the Society for Research in Child Development, 35 (1)* (serial no. 134).

Hyams, N. (1983). *The acquisition of parameterized grammars*. Unpublished doctoral dissertation, City University of New York.

Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation: *Language Learning*, 27, 383-411.

Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses. In R. Andersen (Ed.), *Second languages: A crosslingicistic perspective (pp.* 39-58). Rowley, MA: Newbury House.

Ingram, D. (1986). Phonological development: Production. In P. Fletcher & P Garman (Eds.), *Language acquisition* (2"d ed., pp. 223-239). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ioup, G. (1984). Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and phonological errors in second language acquisition. *Language Learning*, 34, 1-17.

Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition,* 21, 421-452.

Jacobovits, L. (1970). *Foreign language learning.* Rowley, MA: Newbury House.

Jannedy, S., Poletto, R., & Weldon, T. (Eds.) (1994). *Language Files* (Sixth Edition). Columbus, OH: Ohio State University Press.

Johansson, S. (1978). *Studies in error gravity. Native reactions to errors produced by Swedish learners of English.* Goteberg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology,* 21, 60-99.

Johnson, J., & Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subjacency in the acquisition of a second language. *Cognition,* 39, 215-258.

Jones, R. (1977). Social and psychological factors in second language acquisition: A study of an individual. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Second Language Research Forum.* Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.

Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (Eds.). (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kaplan, M. A. (1987). Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French. In B. VanPatten, T. R. Dvorak, & J. F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective (pp.* 52-60). Rowley, MA: Newbury House.

Kasper, G. (1997). "A" stands for acquisition. *The Modern Language Journal, 81,* 307-312.

Kasper, G., & Kellerman, E. (1997). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives.* London: Longman.

Kasper, G., & Schmidt, D. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition, 18,* 149-169.

Keenan, E. (1975). Variation in Universal Grammar. In R. Fasold & R. Shuy (Eds.), *Analyzing variation in language (pp.* 136-148). Washington, DC: Georgetown University Press.

Keenan, E., & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry, 8,* 63-99.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition, 2,* 37-57.

Kellerman, E. (1985). Dative alternation and the analysis of data: A reply to Mazurkewich. *Language Learning,* 35, 91-101.

Kellerman, E. (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition.* Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1986). *Cross-linguistic influence in second language acquisition.* Elmsford, NY: Pergamon.

Kempen, G. (1977). Conceptualizing and formulating in sentence production. In S. Rosenberg (Ed.), *Sentence production: Developments in research and theory (pp.* 259-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kempen, G. (1978). Sentence construction by a psychologically plausible formulator. In R. N. Campbell & P. T. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language: Formal and experimental approaches (pp.* 103-123). New York: Plenum.

Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1981). *A procedural grammar for sentence production* (Internal Report No. 81). Nijmegen, The Netherlands: Katholieke Universiteit, Vakgroep psychologische functieleer, Psychologisch laboratorium.

Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1987). An incremental procedural grammar for sentence formulation. *Cognitive Science, 11,* 201-258.

Kilborn, K., & Ito, T. (1989). Sentence processing strategies in adult bilinguals. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing (pp.* 257-291). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kleifgen, J. A. (1985). Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreigner talk. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition (pp.* 59-85). Rowley, MA: Newbury House.

Klein, E. (1994). *Second versus third language acquisition. Does prior linguistic knowledge make a difference?* Unpublished manuscript.

Klein, E. (1995). Evidence for a "wild" L2 grammar: When PP's rear their empty' heads. *Applied Linguistics, 16,* 87-117.

Klein, W., & Perdue, C. (1989). The learner's problem of arranging words. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp. 292-327). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27,* 93-107.

Kormos, J. (1999). The timing of self-repairs in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition, 22,* 145-167.

Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitor model. In H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice (pp.* 144-158). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* London: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications.* New York: Longman. Krashen, S., Butler, J., Birnbaum, R., & Robertson, J. (1978). Two studies in language acquisition and language learning. *ITL: Review of Applied Linguistics,* 39-40,73-92.

Krashen, S., Houck, N., Giunchi, P, Bode, S., Birnbaum, R., & Strei, G. (1977). Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech. *TESOL Quarterly,* 11, 338-341.

Kumpf, L. (1984). Temporal systems and universality in interlanguage: A case study. In F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (Eds.), *Universals of second language acquisition (pp.* 132-143). Rowley, MA: Newbury House.

Labov, W. (1969). Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *Language*, 45, 715-762.

Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Stzdium Generale*, 23, 30-87.

Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse*. New York: Academic.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lakshmanan, U. (1986). The role of parametric variation in adult second language acquisition: A study of the "pro-drop" parameter. *Papers in Applied Linguistics-Michigan*, 2, 97-118.

Lakshmanan, U. (1993/1994). "The boy for the cookie"-some evidence for the nonviolation of the case filter in child second language acquisition. *Language Acquisition*, 3, 55-91.

Lakshmanan, U. (1995). Child second language acquisition of syntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 301-329.

Lakshmanan, U., & Teranishi, K. (1994). Preferences versus grammaticality judgments: Some methodological issues concerning the governing category parameter in second language acquisition. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition (pp.* 185-206). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Larsen-Freeman, D. (1975a). *The acquisition of grammatical morphemes by adult learners of English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.

Larsen-Freeman, D. (1975b). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9, 409-430.

Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26, 125-134.

Larsen-Freeman, D. (1978). An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings (pp.* 371-379). Rowley, MA: Newbury House.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabuary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, 255-271.

Laufer, B., & Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 33-48.

Laufer, B., & Paribakht, S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48, 365-391.

Leary, M. R., Knight, P. D., & Johnson, K. A. (1987). Social anxiety and dyadic conversation: A verbal response analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 34-50.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.

Levenston, E. (1979). Second language acquisition: Issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin,* 4, 147-160.

Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition (pp.* 217-243). Rowley, MA: Newbury House.

Lightbown, P (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics.* 6, 173-189.

Lightbown, P. (1992). Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. In R. Courchene, J. Glidden, J. St. John & C. Therien (Eds.), *Comprehension-based second language teaching (pp.* 353-370). Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.

Lightbown, P (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lightbown, P., & Spada, N. (1999). How *languages are learned* (Rev. ed.). Oxford, England: Oxford University Press.

Lin, Y-H., & Hedgcock, J. (1996). Negative feedback incorporation among high-proficiency and low-proficiency Chinese-speaking learners of Spanish. *Language Learning,* 46, 567-611.

Linell, P (1982). The concept of phonological form and the activities of speech production and speech perception. *Journal of Phonetics,* 10, 37-72.

Linell, P. (1985). Problems and perspective in the study of spoken interaction. In L. S. Evensen (Ed.), *Nordic research in text linguistics and discourse analysis* (pp. 103-136). Trondheim, Norway: TAPIR.

Liu, G. (1991). *Interaction and second language acquisition: A case study of a Chinese child's acquisition of English as a second language.* Unpublished doctoral dissertation, La Trobe University, Australia.

Long, M. (1980). *Input, interaction and second language acquisition.* Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition,* 5, 177-193.

Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition,* 12, 251-285.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective (pp.* 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.

Long, M. (1997). Construct validity in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 318-323.

Long, M., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language journal*, 82, 357-371.

Long, M., & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury House.

Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice (pp.* 122-167). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Loschky, L. C. (1989). *The effects of negotiated interaction and premodified input on second language comprehension and retention* (Occasional Papers No. 16). University of Hawai'i at Manoa.

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative class'rooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.

Mackey, A. (1995). Stepping up the pace-Input, interaction and interlanguage development: An empirical study of questions in ESL. Unpublished doctoral Dissertation, University of Sydney, Australia.

Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.

Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). Learners' perceptions about feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 22. 471-497.

Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings. *The Modern Language journal* 82, 338-356.

MacWhinney, B., Bates, E., & Kliegl, R.'(1984). Cue validity and sentence interpretation in English, German, and Italian. *Journal of Verbal Learning and Behavior*, 23, 127-150.

Magiste, E. (1979). The competing language systems of the multilingual: A developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 79-89.

Maier, P (1992). Politeness strategies in business letters by native and non-native English speakers. *ESP Journal*, 11, 189-205.

Major, R. (1987). Foreign accent: Recent research and theory. *IRAL*, 25, 185-202.

Major, R., & Faudree, M. (1996). Markedness universals and the acquisition of voicing contrasts by Korean speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 69-90.

Makino, T. (1979). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido University of Education, 30*, 101-148.

Mandell, P (1999). On the reliability of grammaticality judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research*, 15, 73-99.

Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mazurkewich, I. (1984). The acquisition of dative alternation by second language learners and linguistic theory. *Language Learning*, 34, 91-109.

McDonald, J. (1987). Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 8, 379-413.

McDonald, J., & Heilenman, K. (1992). Changes in sentence processing as second language proficiency increases. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals (pp.* 375-396). Amsterdam: North-Holland.

McDonough, S. H. (1999). *Language Teaching, 32,* 1-18.

McLaughlin, B. (1978a). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning, 28,* 309-332.

McLaughlin, B. (1978b). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

McLaughlin, B. (1990a). Restructuring. *Applied Linguistics, 11,* 113-128.

McLaughlin, B. (1990b). The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In B. Harley, P Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 158-178). New York: Cambridge University Press.

McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information processing perspective. *Language Learning, 33,* 135-158.

McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G. Miller (Eds.), *The genesis of language (pp.* 15—84). Cambridge, MA: MIT Press.

McNeill, D., Cassell, J., & McCullough, K.-E. (1994). Communicative effects of speech mismatched gesture. *Research on Language and Social Interaction 27,* 223-237.

Meara, P. (1978). Learners' word associations in French. *Interlanguage Studies Bulletin,* 43, 192-211.

Meara, P (Ed.) (1983). *Vocabulary in second language (Vol. I).* London: Centre for Language Teaching and Research.

Meara, P (1984). The study of lexis in interlanguage. In A. Davies, C. Criper, & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage (pp.* 225-235). Edinburgh: University of Edinburgh Press.

Meara, P (Ed.). (1987). *Vocabulary in second language (Vol. 2).* London: Centre for Language Teaching and Research.

Meara, P. (Ed.). (1995). Language acquisition. *Second Language Research, 11.*

Mel'c(uk, I. A. (1985). Lexicography and verbal government: On a dictionary by Ju. D. Apreszjan & E. Pall. *Folia Linguistica, 19,* 253-266.

Miller, S. (1987). *Developmental research methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Milon, J. (1974). The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly, 8,* 137-143.

Mitchell, R., & Myles, R. (1998). *Second language learning theories.* London: Edward _Arnold.

Mizruchi, M. S. (1991). Urgency, motivation, and group performance: The effect of prior success on current success among professional basketball teams. *Social Psychology Quarterly, 52,* 181-189.

Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition, 21,* 81-108.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner.* Research in Education series 7. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Nation, I. S. P (1990). *Teaching and learning vocabulary.* New York: Newbury House. Nation, R., & McLaughlin, B. (1986). Experts and novices: An informationprocessing approach to the "good language learner" problem. *Applied Psycho'linguistics,* 7,41-56.

Nayak, N., Hansen, N., Kruger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning, 40,* 221-240.

Nemser, W. (1961). The interpretation of English stops and interdental fricatives by native speakers of Hungarian. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University.

Nemser, W. (1971a). Approximative systems of foreign learners. *International Reviezv of Applied Linguistics, 9,* 115-124.

Nemser, W. (1971b). *An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians.* The Hague: Mouton.

Neufeld, G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning, 29,* 227-241.

Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research, 11,* 159-177.

Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focussed communication tasks and second langague acquisition. *English Language Teaching,* 47, 203-210.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Odlin, T. (1989). *Language transfer.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

O'Grady, W. (1996). Language acquisition without Universal Grammar: A general nativist proposal for L2 learning. *Second Language Research, 12,* 374-397.

O'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Aronoff, M. (1989). *Contemporary linguistics: An introduction.* New York: St. Martin's.

Ohta, A. (in press). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition,* 17, 459-481.

Oller, J., & Ziahosseiny, S. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis and spelling errors. *Language Learning, 20,* 183-189.

Olshtain, E. (1987). The acquisition of new word formation processes in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 9,* 223-234.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Osburne, A. G. (1996). Final consonant cluster reduction in English L2 speech: A case study of a Vietnamese speaker. *Applied Linguistics,* 178, 164-181.

Otsu, Y, & Naoi, K. (1986, September). *Structure dependence in L2 acquisition.* Paper presented at the meeting of the Japan Association of College English Teachers (JACET), Keio University, Tokyo.

Oxford, R., & Cohen, A. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning, 3,* 1-35.

Palmberg, R. (1987). Patterns of vocabulary development in foreign-language learners. *Studies in Second Language Acquisition, 9,* 203-222.

Paribakht, T., & Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal,* 11, 9-29.

Paribakht, T., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174-200). New York: Cambridge University Press.

Paribakht, T., & Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition, 21,* 195-223.

Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language, 6,* 107-133.

Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning, 30,* 449-472.

Pavesi, M. (1986). Markedness, discoursal modes, and relative clause formation in a formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition, 8,* 38-55.

Philp, J. (1999). *Interaction, noticing and second language acquisition: An exan2ination of learners' noticing of recasts in task-based interaction.* Unpublished doctoral dissertation, University of Tasmania, Australia

Pica, T. (1984). Methods of morpheme quantification: Their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition, 6,* 69-78.

Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics, 8,* 3-21.

Pica, T. (1988). Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning, 38*, 45-73.

Pica, T: (1989). Classroom interaction, participation and comprehension: Redefining relationships. *Papers in Applied Linguistics, 1*, 1-36. Tuscaloosa: University of Alabama.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning, 44*, 493-527.

Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition. 11*, 63-90.

Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly, 21*, 737-758.

Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition, 6*, 186-214.

Pienemann, M. (1987). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *Australian Review of Applied Linguistics, 10*, 83-113.

Pienemann, M. (1989). Is language teachable? *Applied Linguistics, 10*, 52-79.

Pienemann, M., & Johnston, M. (1987). Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (Ed.), *Applying second language acquisition research. (pp.* 45-141). Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre, AMEP.

Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pinker, S. (1987). The bootstrapping problem in language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition (pp.* 399-441). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition.* Cambridge, MA: MIT Press.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language.* New York: Morrow.

Plough, I. (1994). *A role for indirect negative evidence in second language acquisition.* Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.

Plough, I., & Gass, S. (1999, March). *Measuring grammaticality: A perennial problem.* Paper presented at the meeting of the American Association for Applied Linguistics, Stamford, CT.

Polio, C., & Gass S. (1997). Replication and Reporting: A commentary. *Studies in Second Language Acquisition,* 19, 499-508.

Politzer, R. (1978). Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *The Modern Language Journal,* 62, 253-261.

Porter, J. (1977). A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learners. *Language Learning,* 27, 47-62.

Porter, P (1983). *Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants.* Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, California.

Postman, L. (1971). Transfer, interference and forgetting. In J. W: Kling & L. A. Riggs (Eds.), *Woodworth and Schlosberg's experimental psychology (pp.* 1019-1132). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Poulisse, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach. *The Modern Language Journal,* 81, 324-328.

Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Radford, A. (1997). *Syntactic theory and the structure of English : A minimalist approach.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., & Clahsen, H. (1999). *Linguistics: An Introduction.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ramsay, R. (1980). Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 75, 73-96.

Ravem, R. (1968). Language acquisition in a second language environment. *International Review of Applied Linguistics, 6,* 175-186.

Ravem, R. (1974). The development of Wh-Questions in first and second language learners. In J. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 134-155). London: Longman.

Reves, T. (1983). *What makes a good language learner?* Unpublished doctoral dissertation, Hebrew University of Jerusalem.

Richards, J. C., & Sampson, G. (1974). The study of learner English. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 3-18). London: Longman.

Riding, R., & S. Rayner. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding style differences in learning and behaviour.* London: David Fulton Publishers.

Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

Robison, R. (1990). The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition, 12,* 315-330.

Robison, R. (1995). The Aspect Hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics, 16,* 344-370.

Rocca, S. (in press). Lexical aspect in child second language acquisition of temporality: A bidirectional study. In R. Salaberry & Y Shirai (Eds.). *Tense-aspect morphology in L2 acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

Rohde, A. (1996). The Aspect Hypothesis and emergence of tense distinction in naturalistic L2 acquisition. *Linguistics 34,* 1115-1138

Rhode, A. (in press). The aspect hypothesis in naturalistic L2 acquisition - what uninflected verb forms in early interlanguage tell us. In R. Salaberry & Y.

Shirai (Eds.). *Tense and aspect morphology in L2 acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

Ronis, D. L., Yates, j. F., & Kirscht, J. P (1989). Attitudes, decisions, and habits-as determinants of repeated behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function (pp.* 213-239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rosansky, E. (1976). Method and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning, 26,* 405-425.

Rost, M. (1990). *Listening in language learning.* London: Longman.

Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition, 21,* 589-619.

Rounds, P, & Kanagy, R. (1998). Acquiring linguistic cues to identify AGENT: Evidence from children learning Japanese as a second language. *Studies in Second Language Acquisition, 20,* 509-542.

Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly,* 9,41-51.

Rutherford, W. (Ed.). (1984). *Language universals and second language acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching.* New York: Longman.

Safir, K. (1982). *Syntactic chains and the definiteness effect.* Unpublished doctoral dissertation, MIT, Cambridge, MA.

Safire, W. (2000). *New York Times Magazine,* May 9.

Sasaki, Y (1991). English and Japanese comprehension strategies: An analysis based on the competition model. *Applied Psycholinguistics, 12,* 47-73.

Sasaki, Y. (1994). Paths of processing strategy transfers in learning Japanese and English as foreign languages: A competition model approach. *Studies in Second Language Acquisition, 16,* 43-72.

Sasaki, Y. (1997a). Individual variation in a Japanese sentence comprehension task: Form, functions, and strategies. *Applied Linguistics, 18,* 508-537.

Sasaki, Y (1997b). Material and presentation condition effects on sentence interpretation task performance: Methodological examinations of the competition experiment. *Second Language Research, 13,* 66-91.

Sato, C. (1984). Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure. *Language Learning, 34,* 43-57.

Sato, C. (1985). Task variation in interlanguage phonology. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition (pp.* 181-196). Rowley, MA: Newbury House.

Sato, C. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development.* Tubingen, Germany: Gunter Narr Verlag.

Saxton, M. (1997). The contrast theory of negative input. *Journal of Child Language, 24,* 139-161.

Scarcella, R. (1979). On speaking politely in a second language. In C. A. Yorio, K. Perkins, & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '79 (pp.* 275-287). Washington, DC: TESOL.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning, 24,* 205-214.

Schachter, J. (1983). A new account of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning (pp.* 98-111). Rowley, MA: Newbury House.

Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics, 9,* 219-235.

Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition (pp.* 73-88). New York: Cambridge University Press.

Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research, 6,* 93-124.

Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning (pp.* 32-46). Amsterdam: John Benjamins.

Schachter, J., & Celce-Murcia, M. (1971). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly, 11,* 441-451.

Schachter, J., & Gass, S. (Eds.). (1996). *Second language classroom research.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schachter, J., Rounds, P L., Wright, S., & Smith, T. (1998). Comparing conditions for learning syntactic patterns: Attention and awareness. Unpublished manuscript.

Schachter, J., & Rutherford, W. (1979). Discourse function and language transfer. *Working Papers in Bilingualism, 19,* 3-12.

Schachter, J., Tyson, A., & Diffley, F. (1976). Learner intuitions of grammaticality. *Language Learning, 26,* 67-76.

Schieffelin, B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures (pp.* 165-181). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (1977). Sociolinguistic variation and language transfer in phonology. *Working Papers on Bilingualism, 12,* 79-95.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition (pp.* 137-174). Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11,* 129-158.

Schmidt, R. (1993a). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics,* 13, 206-226.

Schmidt, R. (1993b). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics (pp.* 21-42). New York: Oxford University Press.

Schmidt, R. (1993c). *Consciousness in second language learning: Introduction.* Paper presented at the meeting of AILA Tenth World Congress of Applied Linguistics, Amsterdam.

Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages.* (pp. 165-209). London: Academic Press.

Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition (pp.* 237-326). Rowley, MA: Newbury House.

Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning,* 48, 281-317.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*- New York: Cambridge University Press.

Schmitt, N., & Meara, P (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition,* 19, 17-36.

Schumann, J. (1978a). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Schumann, J. (1978b). *The pidguization process: A model for second language acquisition.* Rowley, MA: Newbury House.

Schumann, J. (1979). The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature. In R. Andersen (Ed.), *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages (pp.* 3-32). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Schwartz, B. (1998). On two hypotheses of "transfer" in L2A: Minimal trees and absolute influence. In S. Flynn, G. Martohardjono & W O'Neil (Eds.), *The generative study of second language acquisition (pp.* 35-59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, B., & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the* 1991 GLOW *Workshops (pp.* 317-368). Amsterdam: John Benjamins.

Schwartz, B., & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research,* 12, 40-72.

Schwartz, B., & Sprouse, R. (2000). When syntactic theories evolve: Consequences for L2 acquisition research. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory (pp.* 156-186). Oxford, England: Basil Blackwell.

Scovel, T. (1988). A *time to speak: A psycholingicistic inquiry into the critical period for human speech.* Cambridge, MA: Newbury House.

Seliger, H. (1983). The language learner as linguist: Of metaphors and realities. *Applied Linguistics*, 4, 179-191.

Seliger, H., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford, England: Oxford University Press.

Selinker, L. (1966). A psycholinguistic study of language transfer. Unpublished Ph.D. dissertation. Georgetown University.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Revieiv of Applied Linguistics, 10*, 209-231.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlangicage*. London: Longman.

Selinker, L., & Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple language acquisition: "Damn it, why can't I keep these two languages apart?" In M. Ben-Soussan & I. Berman (Eds.), *Language Culture and Curriculum* (special issue), 8, 1-7.

Selinker, L., & Douglas, D. (1985). Wrestling with "context" in interlanguage theory. *Applied Linguistics*, 6, 190-204.

Selinker, L., & Gass, S. (1984). *Workbook in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Selinker, L., Swain, M., & Dumas, E. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-152.

Sharwood Smith, M. (1978). *Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations*. Unpublished manuscript. Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-168.

Sharwood Smith, M. (1986). Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input. *Applied Linguistics*, 7, 239-256.

Sharwood Smith, M. (1988). L2 acquisition: Logical problems and empirical solutions. In J. Pankhurst, M. Sharwood Smith, & P Van Buren (Eds.), *Learnability and second languages. A book of readings (pp.* 9-35). Dordrecht, The Netherlands: Foris.

Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*. 7, 118-132.

Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.

Sheldon, A., & Strange, W. (1982). The acquisition of /r/ and /1/ by Japanese learners of English: Evidence that speech production can precede speech perception. *Applied Psycholinguistics*, 3, 243-261.

Shirai, Y. (1995). Tense-aspect marking by L2 learners of Japanese. In D. MacLaughlin & S. McEwen (Eds.), *Proceedings of the Nineteenth Annual Boston University Conference on Language Development (Vol.* 2, pp. 575-586): Somerville, MA: Cascadilla.

Shirai, Y., & Kurono, A. (1998). The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning*, 48, 245-279.

Sjoholm, K. (1976). A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish and Swedish-speaking applicants for English, 1974. In H.

Ringbom & R. Palmberg (Eds.), *Errors made by Finns and Swedish-speaking, Finns in the learning of English.* (AFRIL Vol. 5, pp. 54-137). Abo, Finland: Abo Akademi, Publications of the Department of English.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning.* London: Edward Arnold.

Slavoff, G., & Johnson, J. (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition,* 17, 1-16.

Sleight, W. G. (1911). Memory and formal training. *British Journal of Psychology,* 4,386-457.

Smith, N. (1973). *The acquisition of phonology: A case study.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Snow, C., & Hoefnagle-Hohle, M. (1978). The critical age for second language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development,* 49, 1114-1128.

Sokolik, M. (1990). Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox. *TESOL Quarterly,* 24, 685-696.

Sokolik, M., & Smith, M. (1992). Assignment of gender to French nouns in primary and secondary language: A connectionist model. *Second Language Research,* S, 39-58.

Sorace, A. (1993a). Unaccusativity and auxiliary choice in non-native grammars of Italian and French: asymmetries and predictable indeterminancy. *Journal of French Language Studies,* 3. 71-93.

Sorace, A. (1993b). Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research,* 9, 22-47.

Sorace, A. (1995). Acquiring linking rules and argument structures in a second language: The unaccusative / unergative distinction. In L. Eubank, L. Selinker, & M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage: Studies in honor of William E. Rutherford (pp.* 153-175). Amsterdam: John Benjamins.

Sorrentino, R. M., & Higgins, E. T. (1986). Motivation and cognition: Warming up to synergism. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition (pp.* 3-19): New York: Guilford.

Spada, N., & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in the L2 classroom. *Studies in Second Language Acquisition, 15,* 205-221.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning.* Oxford, England: Oxford University Press.

Stedje, A. (1977). Tredjerspraksinterferens i fritt tal-en jamforande studie. In R. Palmberg & H. Ringbom (Eds.), *Papers from the conference on contrastive linguistics and error analysis.* Abo, Finland: Abo Akademi.

Stockwell, R., & Bowen, J. (1983). Sound systems in conflict: A hierarchy of difficulty. In B. J. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects (pp.* 20-31). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Stockwell, R., Bowen, J., & Martin, J. (1965a). *The grammatical structures of English and Italian.* Chicago: University of Chicago Press.

Stockwell, R., Bowen, J., & Martin, J. (1965b). *The grammatical structures of English and Spanish.* Chicago: University of Chicago Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition (pp.* 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics (pp.* 125-144). Oxford, England: Oxford University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics,* 16, 371-391.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language journal,* 82, 320-337.

Tahta, S., Wood, M., & Lowenthal, K. (1981). Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to the second language. *Language and Speech,* 24, 265-272.

Takashima, H. (1995). A study of focused feedback, or output enhancement, in promoting accuracy in communicative activities. Unpublished Ed.D. dissertation, Temple University, Japan.

Tannen, D. (1986). *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships.* New York: Ballantine.

Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice (pp.* 194-203). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning,* 29, 181-191.

Tarone, E. (1980). Some influences on the syllable structure on interlanguage phonology. *IRAL,* 28, 139-152.

Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics,* 4,142-163.

Tarone, E. (1985). Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning, 35,* 373-404.

Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage.* London: Edward Arnold.

Tarone, E. (1990). On variation in interlanguage: A response to Gregg. *Applied Linguistics, 11,* 392-399.

Tarone, E. (2000). Still wrestling with "context" in interlanguage theory. In W. Grabe (Ed.), *Annual review of applied linguistics: Applied linguistics as an emerging discipline (pp.* 182-198). New York: Cambridge University Press.

Tarone, E., & Liu, G. (1995). Situational context, variation, and second language acquisition theory. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice*

in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson (pp. 107-124). Oxford, England: Oxford University Press.

Tarone, E., Frauenfelder, U., & Selinker, L. (1976). Systematicity/variability and stability/ instability in interlanguage systems. *Language Learning*, Special Issue, 93-134.

Teichroew, F. M. (1982). A study of receptive versus productive vocabulary. *Interlanguage Studies Bulletin, 6*, 3-33.

Tesser, A., & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 41, 479-523.

Thakerar, J. N., Giles, H., & Cheshire, J. (1982). Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory. In C. Fraser & K. R. Scherer (Eds.), *Advances in the social psychology of language* (pp. 205-255). New York: Cambridge University Press.

Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 9*, 235-246.

Thomas, M. (1989). The interpretation of English reflexive pronouns by non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 281-303.

Thomas, M. (1991). Universal Grammar and the interpretation of reflexives in a second language. *Language, 67*, 211-239.

Thomas, M. (1993). *Knowledge of reflexives in a second language*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Thomas, M. (1994). Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research. *Language Learning, 44*, 307-336.

Thomas, M. (1995). Acquisition of the Japanese reflexive zibun and movement of anaphors in logical form. *Second Language Research, 11*, 206-234.

Tomasello, M., & Herron, C. (1988). Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 237-246.

Tomasello, M., & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 385-395.

Tomasello, M., & Herron, C. (1991). Experiments in the real world: A reply to Beck & Eubank. *Studies in Second Language Acquisition, 13*, 513-517.

Trahey, M. (1996). Positive evidence in second language acquisition: Some long-term effects. *Second Language Research, 12*, 111-139.

Trahey, M., & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 181-204.

Tremblay, P., & Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language journal, 79*, 505-518.

Triandis, H. C. (1980). Values, attitudes, and interpersonal behavior. In M. M. Page (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1979* (pp. 195-259). Lincoln: University of Nebraska Press.

Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research, 14*, 103-135.

Tyler, L. (1989). The role of lexical representations in language comprehension. In W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process (pp.* 439-462). Cambridge, MA: MIT Press.

Tyler, L. (1990). The relationship between sentential context and sensory input: Comments on Connine's and Samuel's chapters. In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives* (pp. 315-323). Cambridge, MA: MIT Press.

Vainikka, M., & Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar (pp.* 265-316). Amsterdam: John Benjamins.

Vainikka, M., & Young-Scholten, M. (1996a). The early stages of adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research, 12,* 140-176.

Vainikka, M., & Young-Scholten, M. (1996b). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research, 12,* 7-39.

Valdman, A. (1977). On the relevance of the pidginization-creolization model for second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 1,* 55-75.

Valdman, A., & Phillips, J. (1975). Pidginization, creolization and the elaboration of learner systems. *Studies in Second Language Acquisition, 1,* 21-40.

VanPatten, B. (1995). Input processing and second language acquisition: On the relationship between form and meaning. In P. Hashemipour, R. Maldonado, & M. van Naerssen (Eds.), *Festschrift in honor of Tracy D. Terrell (pp.* 170-183). New York: McGraw-Hill.

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition, 15,* 225-243.

VanPatten, B., & Sanz, C. (1995) From input to output: Processing instruction and communicative tasks. In F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham, & R. Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy (pp.* 169-186). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Varonis, E., & Gass, S. (1982). The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition, 4,* 114-136.

Varonis, E., & Gass, S. (1985a). Miscommunication in native/non-native conversation. *Language in Society, 14,* 327-343.

Varonis, E., & Gass, S. (1985b). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics, 6,* 71-90.

Vihman, M. (1996). *Phonological development: The origins of language in the child.* Oxford, England: Basil Blackwell.

Vildomec, V (1963). *Multilingualism* Leyden, The Netherlands: A.W. Sythoff.

Wagner-Gough, K., & Hatch, E. (1975). The importance of input in second language acquisition studies. *Language Learning, 25,* 297-308.

Wakabayashi, S. (1996). The nature of interlanguage: SLA of reflexives. *Second Language Research, 12,* 266-303.

Wei, L. (2000). Unequal election of morphemes in adult second language. *Applied Linguistics, 21,* 106-140.

Weiner, B. (1986). Attribution, emotion and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition (pp.* 281-312). New York: Guilford.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact.* New York. Linguistic Circle of New York.

Weist, R., Wysocka, H., Witkowska-Stadnik, K., Buczowska, E., & Konieczna, E. (1984). The defective tense hypothesis: On the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language, 11,* 347-374.

Wesche, M., & Paribakht, T. (Eds.). (1999a). Incidental L2 vocabulary acquisition: Theory, current research, and instructional implications. *Studies in Second Language Acquisition, 21.*

Wesche, M., & Paribakht, S. (1999b). Introduction. *Studies in Second Language Acquisition, 21,* 175-180.

West, C. S., Farmer, J. A., & Wolff, P M. (1991). *Instructional design: Implications from cognitive science.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Wexler, K., & Cullicover, P (1980). *Formal principles of language acquisition.* Cambridge, MA: MIT Press.

White, L. (1985). The "pro-drop" parameter in adult second language acquisition. *Language Learning, 35,* 47-62.

White, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research,* 7, 133-161.

White, L. (1992). Universal Grammar: Is it just a new name for old problems? In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning (pp.* 219-234): Amsterdam: John Benjamins.

White, L. (2000). Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory (pp.* 130-155). Oxford, England: Basil Blackwell.

White, L., Bruhn-Garavito, J., Kawasaki, T., Pater, J., & Prevost, P. (1997). The researcher gave the subject a test about himself: Problems of ambiguity and preference in the investigation of reflexive binding. *Language Learning, 47,* 145-172.

White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research,* 12,233-265.

Whitman, R., & Jackson, K. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning,* 22, 29-41.

Wierzbicka, A'. (1985). *Lexicography and conceptual analysis.* Ann Arbor, MI: Karoma.

Williams, J. (1990, March). *Discourse marking and elaboration and the comprehensibility of second language speakers*. Paper presented at the Second Language Research Forum, Eugene, Oregon.

Williams, J. (1999). Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1-48.

Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? 'In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition (pp.* 139-155). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.

Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Cognitive styles: Essence and origins- Field dependence and field independence. *Psychology Issues Monograph*, 51.

Witkin, H. A., Oltman, P K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). *A manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.

Wode, H. (1976). Developmental principles in naturalistic L1 acquisition. *Arbeitspapiere zLCm Spracherwerb*. (No. 16). Kiel, Germany: Department of English, Kiel University.

Wode, H. (1977). On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition. *Proceedings from* 1977 *Second Language Research Forum (SLRF)* (pp. 160-169). Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.

Woken, M., & Swales, J. (1989). Expertise and authority in native-non-native conversations: The need for a variable account. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics* (pp. 211-227). Clevedon, England: Multilingual-Matters.

Wolfe-Quintero, K. (1996). Nativism does not equal Universal Grammar. *Second Language Research*, *12*, 335-373.

Wolfson, L. (1970). *Le schizo et les langues* [The schizophrenic and languages]. Paris: Gaillimard.

Wolfson, N. (1988). The bulge: A theory of speech act behavior and social dis-tance. In J. Fine (Ed.), *Second language discourse: A textbook of current research (pp. 21-38)*. Norwood, NJ: Ablex.

Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge, MA: Newbury House.

Wong-Fillmore, L. (1976). The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Palo Alto, California.

Young, R. (1986). The acquisition of a verbal repertoire in a second language. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, *2*, 85-119.

Young, R. *(1991). Variation in interlanguage morphology*. New York: Peter Lang.

Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. In W. Grabe (Ed.), *Annual review of applied linguistics, 19. Survey of applied linguistics* (pp. *105-132)*. New York: Cambridge University Press.

Young-Scholten, M. (1995). The negative effects of "positive" evidence in phonology. In L. Eubank, L. Selinker, & M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage* (pp. 107-121). Amsterdam: John Benjamins.

Young-Scholten, M. (1997). Second language syllable simplification: Deviant development or deviant input? In J. Leather & A. James (Eds.), *New sounds 97*. Klagenfurt, Austria: University of Klagenfurt.

Young-Scholten, M., Akita, M., & Cross, N. (1999). Focus on form in phonology: Orthographic exposure as a promoter of epenthesis. In P. Robinson & J. O. Jungheim (Eds.), *Pragmatics and pedagogy*. Proceedings of the Third PacSLRF (Vol. 2). Tokyo: Aoyama Gakuin University.

Young-Scholten, M., & Archibald, J. (2000). Second language syllable structure. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 64-101). Oxford, England: Basil Blackwell.

Yule, G. (1985). *The study of language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on *L2* acquisition. *Language Learning*, 30, 43-57.

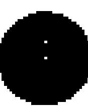
Zobl, H. (1982). *A* direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly*, 16, 169-183.

Zobl, H. (1992). Prior linguistic knowledge and the conservatism of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 17Cr196). Amsterdam: John Benjamins.

Zuengler, J. (1989). Performance variation in NS-NNS interactions: Ethnolinguistic difference, or discourse domain? In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics* (pp. 228-244). Clevedon, England: Multilingual Matters.

ثبت (مسرد) المصطلحات

أولاً: عربي– إنجليزي



المصطلح	التعريف	English
اختبار إكمال الخطاب	طريقةٌ تُستعمل بكثرة في جمع معلوماتٍ لغوية حول التداولية في اللغة البينية وأفعال الكلام. وبشكلٍ عام، يوصف موقفٌ ما ثمّ يُطلب من المتعلمين أن يكتبوا/ يقولوا ما سوف يقولونه عادةً في ذلك الموقف المعيَّن.	Discourse-completion test
الأخطاء	الصيغ غير الصحيحة (بما يتعلّق باللغة التي يتمُّ تعلُّمها) التي يُنتجها المتعلم.	errors

إستراتيجيات الاتصال	اتجاهٌ يستعمله المتعلمون عندما يحتاجون إلى أن يعبّروا عن مفهومٍ أو فكرةٍ في اللغة الثانية، لكنهم لا يملكون أو لا يستطيعون أن يتوصّلوا إلى المصادر اللغوية ليفعلوا ذلك.	communication strategies
إستراتيجية التعلُّم	خطّة إستراتيجيّة يتّبعها المتعلم في التعلُّم.	learning strategy
الاستقرار	المراحل التي يصل إليها المتعلمون عندما يكون هناك تغيُّر بسيطٌ في بعض أو كلّ صيغ لغاتهم البينيّة (*انظر أيضاً* اللغة البينية ؛ التحجُّر).	stabilization
الأسلوب البَرْقيّ	مرحلة تقليديّة من الكلام في اكتساب لغة الطفل حيث تكون كلمات المحتوى فقط ظاهرةً (مثلاً: *Mommy go work* *أمي يذهب عمل*).	telegraphic
الإشارات الراجعة	الرسائل اللفظيّة بشكلٍ عامّ، مثل *أوه هاه* ونعم التي تصدر خلال الوقت الذي يتكلّم فيه شخصٌ آخر.	backchannel cues
إعادة البناء	التغييرات أو إعادة تنظيم المعرفة النحوية لدى المرء.	restructuring

إعادة الصياغة	إعادة تشكيل قولٍ غير صحيح مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي.	recasts
الاعتناق	عملية استيعاب حيث يَسمح فيها انصهارٌ مؤقّت لمعالم الذات بفهمٍ عاطفيٍّ مباشَر للخبرة الوجدانية لشخصٍ آخر.	empathy
الأغلاط	الأخطاء غير المطَّردة التي يقع فيها المتعلمون، وهي أخطاءٌ يقوم المتعلم بتصحيحها.	mistakes
اكتساب اللغة	الملكة اللغوية التي تقيّد وترشد الآلة (LAD): عملية الاكتساب.	language acquisition
اكتساب اللغة الثانية	تعلُّم لغةٍ أخرى بعد أن يتمّ تعلُّم اللغة الأولى. واستعمال هذا المصطلح لا يفرِّق بين مواقف التعلُّم (*انظر أيضاً* ل٢).	second language acquisition (SLA)
الآليّة	درجة السيطرة الروتينيّة التي لدى المرء على المعرفة اللغوية.	automaticity
الانصهار	مصطلحٌ استُعمل في دراستَيْ ستوكويل وبون ومارتين (١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب) في نظرية هرمية	coalescing

Hierarchy of Difficulty الصعوبة ليشير إلى انصهار فئتين من لغتين أصليتين داخل فئةٍ واحدة في اللغة الهدف (*انظر أيضاً* صعوبة الهرمية).

الانعكاس الضميريّ — ضميرٌ يُستعمل (غالباً) مباشرةً بعد اسم ليشير إلى ذلك الاسم (مثلاً: *الرجل هو ذهب إلى المنزل* أو *الرجل الذي هو ذهب إلى المنزل كان مريضاً*). (*انظر أيضاً* ضمير الفصل). — pronominal reflex

ب

البأبأة — الأصوات التي يصدرها الرضّع، والتي تبدو عادةً للراشدين شبيهةً بالكلمات. — babbling

ت

تابعٌ مجاليًّا — أسلوبٌ للشخصيّة حيث يستعمل الفرد فيه السياق للتفسير (*انظر أيضاً* مستقلّ مجاليًّا) — field dependent

تأثير لغويّ عرَضيّ	أيُّ تـأثيرٍ مـن اللغـة الأولى في اللغـة الثانية، أو من لغةٍ بينية معيَّنة في لغةٍ بينيـة أخـرى، أو مـن اللغـة الثانيـة عـوداً في اللغـة الأولى *(انظـر أيـضاً* النقل اللغوي).	cross-linguistic influence
تأكيد الفهم	وسيلة تستعمل في المحادثة للتأكّد مما إذا كان قد فَهم المرء حديث مُحاوِره بصورة صحيحة.	comprehension check
تأكيد الفهم	وسيلة تستعمل في المحادثة لتحديد ما إذا كان قد فُهم المرء بصورة صحيحة.	confirmation check
التحجر	توقُّف التعلُّم. حالاتٌ دائمة يصل إليها المتعلمون تنتج من عدم التغيُّر في بعض أو كلّ صيغ لغاتهم البينية *(انظـر أيـضاً* اللغـة البينيـة؛ الاستقرار).	fossilization
تحليل الأخطاء	طريقةٌ لتحليل معلومات اللغة الثانية تبدأ بالأخطاء التي يقع فيها المتعلم ثم تحاول أن تفسِّرها.	error analysis
التحليل التقابلي	طريقـةٌ في مقارنـة لغـتين لتحديـد التشابهات والاختلافات.	contrastive analysis

التداخُل	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية عندما تكون صيغة اللغة الثانية الناتجة غير صحيحة (*انظر أيضاً* النقل اللغوي؛ النقل السلبيّ).	interference
التداوليّة	الطرق التي تُستعمل فيها اللغة في السياق.	pragmatics
التسهيل	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية تنتج عنه صيغةُ لغةٍ ثانية شبيهة باللغة الهدف.	facilitation
تصنيف نوعيّ نفسيّ	البنية التنظيميّة التي يفرضها المتعلمون على لغاتهم الأصليّة.	psychotypology
التعبيرات المأثورة	أجزاء من اللغة يتمّ تعلُّمها جملةً واحدة دون معلوماتٍ عن الأجزاء المكوِّنة لها.	prefabricated patterns
تعلّم لغة أجنبية	تعلُّم لغة ثانية في موقف دراسيٍّ رسميٍّ يحدث في دولةٍ تتحدث باللغة الأصلية (مثلاً: تعلُّم الفرنسية في الولايات المتحدة؛ أو تعلُّم العبرية في اليابان).	foreign language learning

التعميم الزائد	استعمال كلمةٍ ما بمدىً دلاليٍّ أوسع مما هو صحيحٌ في لغة الراشدين الفصحى (مثلاً: عندما يستعمل الطفل *doggie* ليشير إلى الكلاب dogs بالإضافة إلى حيواناتٍ أخرى، مثل البقر). (*انظر أيضاً* تعميم ناقص).	overextension
التعميم الناقص	استعمال كلمةٍ ما بمدىً دلاليٍّ أضيق مما هو صحيحٌ في لغة الراشدين الفصحى (مثلاً: ربما لا يستعمل الطفل شجرة ليشير إلى شجرةٍ دون أوراقٍ في زمهرير الشتاء) (*انظر أيضاً* تعميم زائد).	underextension
التفاعل	الحوارات.	interaction
التماثل	مصطلحٌ استُعمل في نظرية هرمية الصعوبة لستوكويل، وبوين، ومارتين ليشير إلى الموقف الذي تحصل فيه علاقة واحدٍ لواحدٍ بين لغةٍ أصلية وصيغة اللغة الهدف (*انظر أيضاً* هرمية الصعوبة).	Correspondence
التمايز	مصطلحٌ استُعمل في دراستيْ ستوكويل وبون ومارتين (١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب) في نظرية هرمية الصعوبة Hierarchy of Difficulty	differentiation

ليشير إلى الموقف الذي تقابل فيه صيغةً مفردة في اللغة الأصلية صيغتين مختلفتين في اللغة الهدف (*انظر أيضاً* هرمية الصعوبة).

التنوُّعُ الحرّ — بديلٌ لصيغ محكة، ربما تصدر عشوائياً. — free variation

ج

الجهة — فئةٌ لفظيّة تسمُ الطريقة التي يحدث فيها موقفٌ ما في الزمن (مثلاً: مستمرّ، مكرَّر). (*انظر أيضاً* الزمن). — Aspect

ح

الحاصل — الجزء من مُدخل اللغة الذي يقوم المتعلم بدمجه في لغته. — intake

خ

الخصوصية اللغوية — أجزاء من اللغة يدركها المتعلمون لتكون فريدةً بالنسبة للغةٍ محدَّدة. — language specific

د

المصطلح	التعريف	English
الدافعية التكاملية	الدافعية التي تأتي من الرغبة في التثاقف وأن تصبح جزءاً من مجتمع اللغة الهدف (*انظر أيضاً* الدافعيّة النفعية).	integrative motivation
الدافعية النفعية	الدافعية التي تأتي من الحوافز المتحصّلة من معرفة لغةٍ أخرى (*انظر أيضاً* الدافعية التكاملية).	instrumental motivation
دراسات ترتيب المورفيم	سلسلةٌ من الدراسات تمّ إجراؤها لتحديد الترتيب الذي تُكتسَب به مورفيماتٌ إنجليزية معيّنة.	morpheme order studies
الدليل الإيجابي	الدليل القائم على الصيغ التي تحدث فعليًّا. (*انظر أيضاً* الدليل السلبي غير المباشَر؛ الدليل السلبي).	positive evidence
الدليل السلبي	المعلومات المتاحة لمتعلمٍ ما التي تتعلّق بعدم صحّة صيغةٍ ما (*انظر أيضاً* الدليل السلبي غير المباشَر؛ الدليل الإيجابي).	negative evidence
الدليل السلبي غير المباشَر	دليلٌ يقوم على قلّة ظهور الصيغ (*انظر أيضاً* الدليل السلبي؛ الدليل الإيجابي).	indirect negative evidence

ز

الزمن	وقت الحادثة أو الفعل، عادةً ما يُشار إليه بفئةٍ تصريفيّة (*انظر أيضاً* الجهة).	tense

س

السلوكية	مدرسةٌ في علم النفس تُرجِع التعلُّم إلى علاقة المثير- الاستجابة.	behaviorism

ص

الصرف	دراسة كيف تشكِّل المورفيماتُ الكلمات وتعمل في اللغة.	morphology

ض

ضمير الفصل	ضميرٌ يُستعمل (غالباً) مباشَرةً بعد اسم ليشير إلى ذلك الاسم (مثلاً:	resumptive pronoun

الرجل هو ذهب إلى المنزل أو *الرجل الذي هو ذهب إلى المنزل كان مريضاً*). (*انظر أيضاً* الانعكاس الضميري).

ط

طلب توضيحي — clarification request

طريقة تُستعمل في الحوار لطلب معلوماتٍ توضيحيّة في حالة أن شيئاً ما في لغة المحاور الآخر لم يُفهم.

طوليّ — longitudinal

طريقة جمع معلوماتٍ لغوية حيث تُجمع فيها المعلومات اللغوية من متعلّمٍ واحدٍ أو أكثر على مدى فترة زمنيّة طويلة لكي يجمع معلوماتٍ عن التغيُّر الذي يحدث مع مرور الوقت.

طوليّ زائف — pseudolongitudinal

استعمال المعلومات اللغوية العرضية لجمع معلوماتٍ عن التغيير الذي يحدث مع مرور الوقت. ويتمّ هذا عادةً باستعمال مجموعاتٍ من المتعلمين في مستوياتٍ كفايةٍ مختلفة (*انظر أيضاً* المعلومات اللغوية العرضية).

ع

العالميات الاستباعية	هرميات شائعة عبر لغات العالم حيث يتنبأ فيها وجود عناصر لغةٍ معيَّنة بعناصر لغةٍ أخرى.	implicational universals
العالميّات النوعية	العالميات المشتقة من استكشاف القواعد الشائعة بين لغات العالم. والهدف تحديد التشابه بين أنواع اللغات، بما فيها العالميات الاستتباعيّة (*انظر أيضاً* العالميات الاستباعيّة).	typological universals
علم الأصوات	أصوات اللغة.	phonology
علم التركيب	يعرف عموماً بالنحو، لكن علم التركيب يعالج ترتيب العناصر في الجمل، وتركيب الجمل.	syntax
علم الدلالة	دراسة دلالة الكلمات والجمل.	semantics

غ

الغموض	عدم تمام المعرفة أو نقصها الذي يكون لدى متعلم اللغة حول اللغة الهدف.	indeterminacy

ف

الفئات الوظيفية	الفئات التي تحمل المعنى النحوي الرئيسيّ، مثل مورفيمات الزمن والمحدِّدات.	functional categories
الفترة الحرجة	الوقت الذي لا يمكن أن يحدث بعده تعلُّمٌ ناجحٌ للغة (*انظر أيضاً* الفترة الحسّاسة).	critical period
الفترة الحسّاسة	الوقت الذي يحدث خلاله معظم التعلُّم الناجح (*انظر أيضاً* الفترة الحرجة).	sensitive period
فرضية التوصل إلى النحو العالمي	الفكرة التي تقول بأن أداة اللغة الفطرية عاملةٌ في اكتساب اللغة الثانية وتسيطر على القواعد عند متعلمي اللغة الثانية.	Access to UG Hypothesis
فرضية الانسجام البنيوي	الفكرة التي تقول بأن كلّ العالميّات التي هي صحيحةٌ بالنسبة للغات الرئيسيّة هي أيضاً صحيحةٌ بالنسبة للغات البينية.	Structural Conformity Hypothesis

المصطلح	التعريف	English
فرضية البناء الخلّاق	الافتراض بأن متعلمي اللغة الثانية من الأطفال يبنون قوانين للغة الثانية على قاعدة الآليات الفطريّة.	Creative Construction Hypothesis
فرضية التحليل التقابلي	التنبُّؤ بأن التشابهات بين لغتين لا تحتاج إلى تعلُّم وأن الفروق هي التي تحتاج إلى أن تُتعلَّم.	Contrastive Analysis Hypothesis
فرضية التحليل المباشَر	الفرضية التي تقول عندما يُنتج طفلٌ قولاً ما يحتوي على صيغةٍ خاطئة، والتي يردُّ عليها مباشَرةً بقولٍ يحتوي على بديل الراشد الصحيح للصيغة الخاطئة، ربما يُدرك الطفل صيغة الراشد كونها مقارنةً لصيغة الطفل المقابلة.	Direct Contrast Hypothesis
فرضية الجهة	الفكرة التي تقول بأن متعلمي اللغتين الأولى والثانية سوف يتأثّرون مبدئيًّا بالجهة الدلاليّة الفطريّة للأفعال أو للأخبار في اكتساب علامات الزمن والجهة المرتبطة أو المثبّتة بهذه الأفعال.	aspect hypothesis
فرضية الفرق الأساسي	الفكرة التي تقول بأن اكتساب لغة الطفل الأولى واكتساب لغة الراشد الثانية مختلفان.	Fundamental Difference Hypothesis

فرضية تمايز الوسم	افتراضٌ قائمٌ على القيم الوسْميّة لصيغٍ مختلفة. فالصيغ غير الموسومة يتمّ تعلُّمها قبل الصيغة الموسومة.	Markedness Differential Hypothesis
فرضية ل١ =ل٢	الفكرة التي تقول بأن اللغة الثانية تُكتسب بالطريقة نفسها التي يتمّ اكتساب اللغة الأولى بها.	L1=L2 Hypothesis
الفطرة الخاصة	الافتراض الذي يقول بأن هناك مبادئ خاصّة بتعلُّم اللغة. وهذه المبادئ فريدةٌ لِـ (تعلُّم) اللغة ولا تُستعمل في حقولٍ معرفيّةٍ أخرى (*انظر أيضاً* الفطرة العامّة).	special nativism
الفطرة العامة	موقفٌ يقول بأنْ ليس هناك آليةٌ محدَّدة مصمَّمة لتعلُّم اللغة (*انظر أيضاً* الفطرة الخاصّة).	general nativism
الفعلُ الكلامي	ما يفعله المرء مع اللغة (أيّ الوظيفة التي تُستعمل من أجلها اللغة). ومن الأمثلة على ذلك الشكوى، والتحيات، والرفض.	speech act
الفقر في المثير	افتراضٌ وُضع ليوافق النحو العالميّ بأن المُدخل وحده غير خاصٍ بشكلٍ	Poverty of the Stimulus

كافٍ ليسمح للطفل بأن يستوعب تعقيدات نحو الراشدين (*انظر أيضاً* النحو العالميّ).

ق

قياس نحو ثنائي اللغة	أداة اختباريّة تقيس المعرفة الصرفيّة التي لدى الأطفال في لغةٍ ثانية.	Bilingual Syntax Measure (BSM)

ك

كلام الأم مع طفلها	اللغة الموجَّهة إلى طفل صغير (*انظر أيضاً* محاكاة الأطفال ؛ كلام المربّية ؛ الكلام الموجّه للطفل).	motherese
كلام المربّية	اللغة الموجَّهة إلى طفل صغير (*انظر أيضاً* محاكاة الأطفال ، الكلام الموجّه للطفل ، كلام الأم مع طفلها).	caretaker speech
الكلام الموجّه للطفل	اللغة الموجَّهة إلى طفل صغير (*انظر أيضاً* محاكاة الأطفال ، كلام المربّية ، كلام الأم مع طفلها).	child-directed speech

ل

ل١ : اللغة الأولى	لغة المرء الأولى (*انظر أيضاً* ل٢).	L1
ل٢ : اللغة الثانية	لغة المرء الثانية. ولنكون أكثر تحديداً، يمكن للمرء أن يشير إلى لغة المرء الثالثة ل٣، والرابعة ل٤، وهلمّ جرًّا. وعلى أي حال، يستعمل المصطلح العام ل٢ عادةً ليشير إلى أيّ تعلُّم للغةٍ أخرى أو استعمالٍ لها بعد أن يتمّ تعلُّم اللغة الأولى (*انظر أيضاً* ل١).	L2
اللغة الأصلية	لغة المرء الأولى.	native language (NL)
اللغة البينيّة	اللغة التي يُنتجها متكلمٌ غير أصليّ بلغةٍ ما (أيّ: مُخرج المتعلّم).	interlanguage
اللغة الهدف	اللغة التي يتمّ تعلُّمها.	target language (TL)

م

متوسط طول القول	قياسٌ يُستعمل في أبحاث لغة الطفل لتحديد التطوُّر اللغوي للطفل.	mean length of utterance (MLU)

محاكاة الأجانب	اللغة المعدَّلة المستعملة عند محادثة متكلِّم غير أصليّ.	foreigner talk
محاكاة الأطفال	اللغة الموجَّهة إلى طفلٍ صغير (*انظر أيضاً* كلام المربّية، والكلام الموجّه للطفل، وكلام الأم مع طفلها).	baby talk
الـمُحاوِر	الشخص الذي يتكلَّم معه المرء.	interlocutor
المحايد اللغوي	جزء من اللغة يدركه المتعلمون ليكون مشتركاً (في الأقل) بين اللغتين الأصلية والهدف.	language neutral:
المُخرَج القابل للفهم	اللغة التي يُنتجها المتعلمون بعد أن "يضطرُّوا" إلى أن يجعلوا أنفسهم مفهومين من محاوريهم.	comprehensible output
المُدخَل	اللغة المتاحة للمتعلمين؛ أيّ: التعرُّض.	input
المُدخَل القابل للفهم	يشير هذا المفهوم، الذي صيغ أساساً بصفته جزءاً من نموذج المراقبة، إلى المُدخل القابل للفهم الذي يحتاج المتعلمون إليه للتعلُّم. وهو المُدخل الأكبر مستوىً بقليل من مستوى المتعلم الحاليّ في المعرفة النحوية.	comprehensible input

المُدخَل المُدرَك	الجزء من اللغة الذي يتعرَّض له متعلِّمٌ ما، والذي يلاحظه المتعلم.	apperceived input
المُدخَل المفهوم	اللغة التي يفهمها المتعلِّم.	comprehended input
مستقلٌ مجاليًّا	أسلوبٌ للشخصيّة حيث لا يستعمل فيه الفرد السياق للتفسير *(انظر أيضاً* تابعٌ مجاليًّا).	field independent
المشكِّل	جزءٌ من عملية الإنتاج تتعلق بوضع الأفكار المجرَّدة في كلمات بغرض الاتصال *(انظر أيضاً* المفاهيميّة).	formulator
المصفاة الوجدانيّة	وهو جزءٌ من نموذج الرقابة monitor model ويقصد به الفكرة التي تقول بأن العاطفة جزءٌ مهم من العملية التعليمية، وأن لدى المتعلمين مصفاةً عاطفيّة "مرتفعة" أو "منخفضة"، حيث تقود الأخيرة عادةً إلى تعلّم أفضل.	affective filter
المعرفةُ الما وراء اللغوية	ما يعرفه المرء (أو ما يعتقد أنه يعرفه) عن اللغة. ويجب أن تُميَّز عما يفعله المرء عند استعمال اللغة.	metalinguistic knowledge

المعلومات اللغوية العرضيّة	طريقة جمع للمعلومات اللغوية حيث تُجمع المعلومات اللغوية من مجموعاتٍ من المتعلمين لكي يُنظر في سلوكٍ معيَّنٍ عبر مرور الوقت. فيجمع المرء عادة معلومات عرضيَّة من متعلمين في مستوياتٍ كفاية مختلفة، ويُستنتج منها أن الفروق تمثِّل التغيير مع مرور الوقت.	cross-sectional data
المغامرة	المدى الذي يستعدّ فيه الناس لفعل شيءٍ ما دون أن يكونوا متأكّدين من النتيجة.	risk taking
المفاهيميّ	جزءٌ من عملية الإنتاج له علاقةٌ بتحديد الرسالة التي سوف يتمُّ التواصل من خلالها (*انظر أيضاً* المشكِّل).	Conceptualizer
مكان التحكّم	الطرق التي يعزو المتعلمون بها الأسباب للحوادث التي تؤثّر فيهم.	locus of control
مناقشة المعنى	المحاولة التي تتمّ في الحوار لتوضيح القصور في الفهم.	negotiation of meaning
المورفيم	وحدة المعنى الصغرى في اللغة. وعناصر المعنى ربما تكون أصغر من الكلمات (مثلاً: كلمة *غير واضح* *unclear* تحتوي على وحدتين اثنتين *غير + واضح* *un + clear*).	morpheme

ن

النحو العالمي	مجموعةٌ من المبادئ الفطريّة مشتركةٌ بين كل اللغات.	Universal Grammar
نظرية الانتفاخ	تُشير إلى حقيقة أن التشابه في طرق الكلام توجد بين طرفين اثنين من العلاقات الاجتماعيّة: الأصدقاء والغرباء. وهناك، في الوسط، "انتفاخ" لأن الكلام الذي يتضمّن معظم العلاقات (أصدقاء، معارف، زملاء عمل) يقع في المركز.	bulge theory
النقل الإيجابي	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية عندما يكون الناتج صيغةً صحيحةً في اللغة الثانية (*انظر أيضاً* التأثير اللغوي العرضيّ؛ التسهيل؛ التداخل؛ النقل اللغوي؛ النقل السلبي).	positive transfer
النقل السلبي	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية عندما يكون الناتج صيغةً غير شبيهة بصيغ	negative transfer

المصطلح	التعريف	English
	باللغة الثانية (*انظر أيضاً* التداخل ؛ النقل اللغوي ؛ النقل الإيجابي).	
نقل اللغة البينية	تأثير لغة ثانيةٍ معيَّنة على أخرى في حالاتٍ تكون فيها لغاتٌ متعدِّدة مكتسبة بعد اللغة الأولى.	interlanguage transfer
النقل اللغوي	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية (*انظر أيضاً* التأثير اللغويّ العرْضيّ ؛ التسهيل ؛ التداخل ؛ النقل السلبيّ ؛ النقل الإيجابيّ).	language transfer
نموذج التثاقف	وهو تصميم يتكون من متغيراتٍ اجتماعية وتأثرية. وهو قائم على الفكرة التي تقول إن المتعلمين يحتاجون إلى أن يتأقلموا مع ثقافة اللغة الهدف لكي يحدث اكتساب ناجح للغة.	Acculturation Model
نموذج الرقابة	نموذجٌ لاكتساب اللغة الثانية قائم على المفهوم الذي يقول بأن لدى المتعلمين نظامين اثنين (اكتساب وتعلُّم) وأن النظام المتعلَّم يراقب النظام المُكتسَب.	Monitor Model
نموذج المنافسة	نموذجٌ واحدٌ لمعالجة اللغة يقوم على كيف يفسِّر الناس الجمل.	competition model

هـ

هرمية الصعوبة	ترتيبٌ مفترض من مواقف التعلّم الأكثر صعوبةً إلى الأقل صعوبةً.	Hierarchy of Difficulty
هرميّة الصوت التقابلي	الفكرة التي تقول إن التقابل الصوتيّ في الموقع الأوليّ هو الأقل وسماً، بينما التقابل الصوتي في الموقع الأخير هو الأكثر وسماً.	Voice Contrast Hierarchy
الهرمية الموصلية	سلسلةٌ من أنواع العبارة الموصولة مثل أنّ وجود نوعٍ واحد يتضمّن وجود أنواعٍ أخرى موقعها أعلى في الهرميّة.	Accessibility Hierarchy

و

وحدة-ن: وحدة انتهائية صغرى	عبارةٌ رئيسيّة زائد أيّ عبارةٍ فرعيّة مُلحقة بها أو متضمَّنةٌ فيها.	T-unit: minimal terminal unit
الوضع في سياق إلزامي	طريقةٌ تُستعمل لتحديد معرفة متعلّم اللغة الثانية بتركيبٍ معيّن عن طريق قياس عدد المرات التي تُستعمل فيها صيغةٌ معيَّنة عندما يتمّ اكتسابها في اللغة الهدف.	suppliance in obligatory context

ثانياً: إنجليزي– عربي

١

فرضية التوصل إلى النحو العالمي	الفكرة التي تقول إن أداة اللغة الفطرية عاملةٌ في اكتساب اللغة الثانية وتسيطر على القواعد عند متعلمي اللغة الثانية.	Access to UG Hypothesis
الهرمية الموصلية	سلسلةٌ من أنواع العبارة الموصولة مثل أنّ وجود نوعٍ واحد يتضمّن وجود أنواعٍ أخرى موقعها أعلى في الهرميّة.	Accessibility Hierarchy
نموذج التثاقف	وهو تصميم يتكون من متغيراتٍ اجتماعية وتأثرية. وهو قائم على الفكرة التي تقول إن المتعلمين يحتاجون إلى أن يتأقلموا مع ثقافة اللغة الهدف لكي يحدث اكتساب ناجح للغة.	Acculturation Model
المصفاة الوجدانيّة	وهو جزءٌ من نموذج الرقابة monitor model ويقصد به الفكرة التي تقول بأن العاطفة جزءٌ مهم من العملية التعليمية، وأن لدى المتعلمين مصفاةً عاطفيّة "مرتفعة" أو "منخفضة"، حيث تقود الأخيرة عادةً إلى تعلّم أفضل.	Affective filter

المُدخَل المُدرَك	الجزء من اللغة الذي يتعرَّض له متعلِّمٌ ما، والذي يلاحظه المتعلم.	apperceived input
الجهة	فئةٌ لفظيّة تسمُ الطريقة التي يحدث فيها موقفٌ ما في الزمن (مثلاً: مستمرّ، مكرَّر). (*انظر أيضاً* الزمن).	Aspect
فرضية الجهة	الفكرة التي تقول بأن متعلمي اللغتين الأولى والثانية سوف يتأثرون مبدئيًا بالجهة الدلاليّة الفطريّة للأفعال أو للأخبار في اكتساب علامات الزمن والجهة المرتبطة أو المثبَّتة بهذه الأفعال.	aspect hypothesis
الآليّة	درجة السيطرة الروتينيّة التي لدى المرء على المعرفة اللغوية.	automaticity

B

البأبأة	الأصوات التي يصدرها الرضَّع، والتي تبدو عادةً للراشدين شبيهةً بالكلمات.	babbling
محاكاة الأطفال	اللغة الموجَّهة إلى طفلٍ صغير (*انظر أيضاً* كلام المربّية، والكلام الموجَّه للطفل، وكلام الأم مع طفلها).	baby talk

الإشارات الراجعة	الرسائل اللفظيّة بشكلٍ عامّ، مثل *أوه هاه ونعم* التي تصدر خلال الوقت الذي يتكلّم فيه شخصٌ آخر.	backchannel cues
السلوكية	مدرسةٌ في علم النفس تُرجِع التعلُّم إلى علاقة المثير- الاستجابة.	behaviorism
قياس نحوٍ ثنائيّ اللغة	أداة اختباريّه تقيس المعرفة الصرفيّة التي لدى الأطفال في لغةٍ ثانية.	Bilingual Syntax Measure (BSM)
نظرية الانتفاخ	تُشير إلى حقيقة أن التشابه في طرق الكلام توجد بين طرفين اثنين من العلاقات الاجتماعيّة: الأصدقاء والغرباء. وهناك، في الوسط، "انتفاخ" لأن الكلام الذي يتضمّن معظم العلاقات (أصدقاء، معارف، زملاء عمل) يقع في المركز.	bulge theory

C

كلام المربّية	اللغة الموجّهة إلى طفل صغير (*انظر أيضاً* محاكاة الأطفال، الكلام الموجّه للطفل، كلام الأم مع طفلها).	caretaker speech
الكلام الموجّه للطفل	اللغة الموجّهة إلى طفل صغير (*انظر أيضاً* محاكاة الأطفال، كلام المربّية، كلام الأم مع طفلها).	child-directed speech

طلب توضيحي	طريقة تُستعمل في الحوار لطلب معلوماتٍ توضيحيّة في حالة أن شيئاً ما في لغة المحاور الآخر لم يُفهم.	clarification request
الانصهار	وهو مصطلحٌ استُعمل في دراستيْ ستوكويل ويون ومارتين (١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب) في نظرية هرمية الصعوبة Hierarchy of Difficulty ليشير إلى انصهار فئتين من لغتين أصليتين داخل فئةٍ واحدة في اللغة الهدف (*انظر أيضاً* صعوبة الهرمية).	coalescing
إستراتيجيات الاتصال	اتجاهٌ يستعمله المتعلمون عندما يحتاجون إلى أن يعبِّروا عن مفهومٍ أو فكرةٍ في اللغة الثانية، لكنهم لا يملكون أو لا يستطيعون أن يتوصَّلوا إلى المصادر اللغوية ليفعلوا ذلك.	communication strategies
نموذج المنافسة	نموذجٌ واحدٌ لمعالجة اللغة يقوم على كيف يفسِّر الناس الجمل.	competition model
المُدخَل المفهوم	اللغة التي يفهمها المتعلِّم.	comprehended input
المُدخَل القابل للفهم	يشير هذا المفهوم، الذي صيغ أساساً بصفته جزءاً من نموذج المراقبة، إلى المُدخل القابل للفهم الذي يحتاج	comprehensible input

المصطلح	التعريف	English
	المتعلمون إليه للتعلُّم. وهو المُدخل الأكبر مستوىً بقليل من مستوى المتعلم الحاليّ في المعرفة النحوية.	
المُخرَج القابل للفهم	اللغة التي يُنتجها المتعلمون بعد أن "يُضطرُّوا" إلى أن يجعلوا أنفسهم مفهومين من محاوريهم.	comprehensible output
تأكيد الفهم	وسيلة تستعمل في المحادثة للتأكُّد مما إذا كان قد فَهِم المرء حديث مُحاوِره بصورة صحيحة.	comprehension check
المفاهيميّ	جزءٌ من عملية الإنتاج له علاقةٌ بتحديد الرسالة التي سوف يتمُّ التواصل من خلالها (*انظر أيضاً* المشكِّل).	Conceptualizer
تأكيد الفهم	وسيلة تستعمل في المحادثة لتحديد ما إذا كان قد فُهِم المرء بصورة صحيحة.	confirmation check
فرضية التحليل التقابلي	التنبُّؤ بأن التشابهات بين لغتين لا تحتاج إلى تعلُّم وأن الفروق هي التي تحتاج إلى أن تُتعلَّم.	Contrastive analysis hypothesis
التحليل التقابلي	طريقةٌ في مقارنة لغتين لتحديد التشابهات والاختلافات.	contrastive analysis

التماثل	مصطلحٌ استُعمل في نظرية هرمية الصعوبة لستوكويل، وبوين، ومارتين ليشير إلى الموقف الذي تحصل فيه علاقة واحدٍ لواحدٍ بين لغةٍ أصلية وصيغة اللغة الهدف (*انظر أيضاً* هرمية الصعوبة).	Correspondence
فرضية البناء الخلاق	الافتراض بأن متعلمي اللغة الثانية من الأطفال يبنون قوانين للغة الثانية على قاعدة الآليات الفطريّة.	Creative Construction Hypothesis
الفترة الحرجة	الوقت الذي لا يمكن أن يحدث بعده تعلُّمٌ ناجحٌ للغة (*انظر أيضاً* الفترة الحسّاسة).	critical period
تأثير لغويّ عرْضيّ	أيّ تأثيرٍ من اللغة الأولى في اللغة الثانية، أو من لغةٍ بينية معيَّنة في لغةٍ بينية أخرى، أو من اللغة الثانية عوداً في اللغة الأولى (*انظر أيضاً* النقل اللغوي).	cross-linguistic influence
المعلومات اللغوية العرْضيّة	طريقة جمعٍ للمعلومات اللغوية حيث تُجمع المعلومات اللغوية من مجموعاتٍ من المتعلمين لكي يُنظر في سلوكٍ معيَّنٍ عبر مرور الوقت. فيجمع المرء عادةً معلومات عرْضيَّة من متعلمين في مستوياتٍ كفاية	cross-sectional data

مختلفة، ويُستنتج منها أن الفروق تمثّل التغيير مع مرور الوقت.

D

التمايز	مصطلحٌ استُعمل في دراستيْ ستوكويل وبون ومارتين (١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب) في نظرية هرمية الصعوبة Hierarchy of Difficulty ليشير إلى الموقف الذي تقابل فيه صيغةٌ مفردة في اللغة الأصلية صيغتين مختلفتين في اللغة الهدف (*انظر أيضاً* هرمية الصعوبة).	differentiation
فرضية التحليل المباشر	الفرضية التي تقول عندما يُنتج طفلٌ قولاً ما يحتوي على صيغةٍ خاطئة، والتي يُردُّ عليها مباشَرةً بقولٍ يحتوي على بديل الراشد الصحيح للصيغة الخاطئة، ربما يُدرك الطفل صيغة الراشد كونها مقارنةً لصيغة الطفل المقابلة.	Direct Contrast Hypothesis
اختبار إكمال الخطاب	طريقةٌ تُستعمل بكثرة في جمع معلوماتٍ لغوية حول التداولية في اللغة البينية وأفعال الكلام. وبشكلٍ عام، يوصف موقفٌ ما ثم يُطلب من المتعلمين أن يكتبوا/ يقولوا ما	Discourse-completion test

سوف يقولونه عادةً في ذلك الموقف المعيَّن.

E

الاعتناق	عملية استيعاب حيث يَسمح فيها انصهارٌ مؤقّت لمعالم الذات بفهمٍ عاطفيٍّ مباشَر للخبرة الوجدانية لشخصٍ آخر.	empathy
تحليل الأخطاء	طريقةٌ لتحليل معلومات اللغة الثانية تبدأ بالأخطاء التي يقع فيها المتعلم ثم تحاول أن تفسِّرها.	error analysis
الأخطاء	الصيغ غير الصحيحة (بما يتعلّق باللغة التي يتمُّ تعلُّمها) التي يُنتجها المتعلم.	errors

F

التسهيل	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية تنتج عنه صيغةُ لغةٍ ثانية شبيهة باللغة الهدف.	facilitation

تابعٌ مجاليًا	أسلوبٌ للشخصيّة حيث يستعمل الفرد فيه السياق للتفسير (*انظر أيضًا* مستقلّ مجاليًا).	field dependent
مستقلٌ مجاليًا	أسلوبٌ للشخصيّة حيث لا يستعمل فيه الفرد السياق للتفسير (*انظر أيضًا* تابعٌ مجاليًا).	field independent
تعلّم لغة أجنبية	تعلُّم لغة ثانية في موقف دراسيٍّ رسميٍ يحدث في دولةٍ تتحدث باللغة الأصلية (مثلاً: تعلُّم الفرنسية في الولايات المتحدة؛ أو تعلُّم العبرية في اليابان).	foreign language learning
محاكاة الأجانب	اللغة المعدَّلة المستعملة عند محادثة متكلّم غير أصليّ.	foreigner talk
المشكِّل	جزءٌ من عملية الإنتاج تتعلق بوضع الأفكار المجرَّدة في كلمات بغرض الاتصال (*انظر أيضًا* المفاهيميّة).	formulator
التحجر	توقُّف التعلُّم. حالاتٌ دائمة يصل إليها المتعلمون تنتج من عدم التغيُّر في بعض أو كلّ صيغ لغاتهم البينية (*انظر أيضًا* اللغة البينية؛ الاستقرار).	fossilization
التنوُّعُ الحرّ	بديلٌ لصيغٍ ممكنة، ربما تصدر عشوائياً.	free variation

المصطلح	التعريف	English
الفئات الوظيفية	الفئات التي تحمل المعنى النحوي الرئيسيّ، مثل مورفيمات الزمن والمحدِّدات.	functional categories
فرضية الفرق الأساسي	الفكرة التي تقول بأن اكتساب لغة الطفل الأولى واكتساب لغة الراشد الثانية مختلفان.	Fundamental Difference Hypothesis

G

المصطلح	التعريف	English
الفطرة العامة	موقفٌ يقول بأنْ ليس هناك آليةٌ محدَّدة مصمَّمة لتعلُّم اللغة (*انظر أيضاً* الفطرة الخاصّة).	general nativism

H

المصطلح	التعريف	English
هرمية الصعوبة	ترتيبٌ مفترض من مواقف التعلّم الأكثر صعوبةً إلى الأقل صعوبةً.	Hierarchy of Difficulty

I

المصطلح	التعريف	English
العالميات الاستتباعية	هرمياتٌ شائعة عبر لغات العالم حيث يتنبأ فيها وجود عناصر لغةٍ معيَّنة بعناصر لغةٍ أخرى.	implicational universals

الغموض	عدم تمام المعرفة أو نقصها الذي يكون لدى متعلم اللغة حول اللغة الهدف.	indeterminacy
الدليل السلبي غير المباشر	دليلٌ يقوم على قلّة ظهور الصيغ (*انظر أيضاً* الدليل السلبي ؛ الدليل الإيجابي).	indirect negative evidence
المُدخَل	اللغة المتاحة للمتعلمين ؛ أيْ : التعرُّض.	input
الدافعية النفعية	الدافعية التي تأتي من الحوافز المتحصِّلة من معرفة لغةٍ أخرى (*انظر أيضاً* الدافعية التكاملية).	instrumental motivation
الحاصل	الجزء من مُدخل اللغة الذي يقوم المتعلم بدمجه في لغته.	intake
الدافعية التكاملية	الدافعية التي تأتي من الرغبة في التثاقف وأن تصبح جزءاً من مجتمع اللغة الهدف (*انظر أيضاً* الدافعيّة النفعية).	integrative motivation
التفاعل	الحوارات.	interaction
التداخُل	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية عندما تكون صيغة اللغة الثانية الناتجة غير صحيحة (*انظر أيضاً* النقل اللغوي ؛ النقل السلبيّ).	interference

اللغة البينيّة	اللغة التي يُنتجها متكلمٌ غير أصليّ بلغةٍ ما (أيّ: مُخرج المتعلّم).	interlanguage
نقل اللغة البينية	تأثير لغةٍ ثانيةٍ معيَّنة على أخرى في حالاتٍ تكون فيها لغاتٌ متعدِّدة مكتسبة بعد اللغة الأولى.	interlanguage transfer
المُحاوِر	الشخص الذي يتكلّم معه المرء.	interlocutor

L

ل١ : اللغة الأولى	لغة المرء الأولى (*انظر أيضاً* ل٢).	L1
فرضية ل١ =ل٢	الفكرة التي تقول بأن اللغة الثانية تُكتسب بالطريقة نفسها التي تُكتسب اللغة الأولى بها.	L1=L2 Hypothesis
ل٢ : اللغة الثانية	لغة المرء الثانية. ولنكون أكثر تحديداً، يمكن للمرء أن يشير إلى لغة المرء الثالثة ل٣، والرابعة ل٤، وهلمّ جرًّا. و وعلى أي حال، يستعمل المصطلح العام ل٢ عادةً ليشير إلى أيّ تعلُّم للغةٍ أخرى أو استعمالٍ لها بعد أن يتمّ تعلُّم اللغة الأولى (*انظر أيضاً* ل١).	L2

اكتساب اللغة	الملكة اللغوية التي تقيّد وترشد الآلة (LAD): عملية الاكتساب.	language acquisition
المحايد اللغوي	جزء من اللغة يدركه المتعلمون ليكون مشتركاً (في الأقل) بين اللغتين الأصلية والهدف.	language neutral
الخصوصية اللغوية	أجزاء من اللغة يدركها المتعلمون لتكون فريدةً بالنسبة للغةٍ محدَّدة.	language specific
النقل اللغوي	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية (*انظر أيضاً* التأثير اللغويّ العرَضيّ؛ التسهيل؛ التداخل؛ النقل السلبيّ؛ النقل الإيجابيّ).	language transfer
إستراتيجية التعلُّم	خطّة إستراتيجيّة يتّبعها المتعلم في التعلُّم.	learning strategy
مكان التحكّم	الطرق التي يعزو المتعلمون بها الأسباب للحوادث التي تؤثّر فيهم.	locus of control
طوليّ	طريقة جمع معلوماتٍ لغوية حيث تُجمع فيها المعلومات اللغوية من متعلّمٍ واحدٍ أو أكثر على مدى فترةٍ زمنيّة طويلة لكي يجمع	longitudinal

معلوماتٍ عن التغيُّر الذي يحدث مع مرور الوقت.

M

فرضية تمايز الوسم	افتراضٌ قائمٌ على القيم الوسْميّة لصيغ مختلفة. فالصيغ غير الموسومة يتمّ تعلُّمها قبل الصيغة الموسومة.	Markedness Differential Hypothesis
متوسط طول القول	قياسٌ يُستعمل في أبحاث لغة الطفل لتحديد التطوُّر اللغوي للطفل.	mean length of utterance (MLU)
المعرفةُ الما وراء لغوية	ما يعرفه المرء (أو ما يعتقد أن الشخص يعرفه) عن اللغة. ويجب أن تُميَّز عما يفعله المرء عند استعمال اللغة.	metalinguistic knowledge
الأغلاط	الأخطاء غير المطَّردة التي يقع فيها المتعلمون، وهي أخطاءٌ يقوم المتعلم بتصحيحها.	mistakes
نموذج الرقابة	نموذجٌ لاكتساب اللغة الثانية قائم على المفهوم الذي يقول بأن لدى المتعلمين نظامين اثنين (اكتساب وتعلُّم) وأن النظام المتعلَّم يراقب النظام المُكتسَب.	Monitor Model

المورفيم	وحدة المعنى الصغرى في اللغة. وعناصر المعنى ربما تكون أصغر من الكلمات (مثلاً: كلمة *غير واضح* *unclear* تحتوي على وحدتين اثنتين *غير* + *واضح* *un* + *clear*).	morpheme
دراسات ترتيب المورفيم	سلسلةٌ من الدراسات تمّ إجراؤها لتحديد الترتيب الذي تُكتسَب به مورفيماتٌ إنجليزية معيَّنة.	morpheme order studies
الصرف	دراسة كيف تشكِّل المورفيماتُ الكلماتِ وتعمل في اللغة.	morphology
كلام الأم مع طفلها	اللغة الموجَّهة إلى طفل صغير (*انظر أيضاً* محاكاة الأطفال؛ كلام المربّية؛ الكلام الموجّه للطفل).	motherese

ن

اللغة الأصلية	لغة المرء الأولى.	native language (NL)
الدليل السلبي	المعلومات المتاحة لمتعلم ما التي تتعلّق بعدم صحّة صيغةٍ ما (*انظر أيضاً* الدليل السلبي غير المباشر؛ الدليل الإيجابي).	negative evidence

النقل السلبي	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية عندما يكون الناتج صيغةً غير شبيهة بصيغ باللغة الثانية (*انظر أيضاً* التداخل ؛ النقل اللغوي ؛ النقل الإيجابي).	negative transfer
مناقشة المعنى	المحاولة التي تتمّ في الحوار لتوضيح القصور في الفهم.	negotiation of meaning

O

التعميم الزائد	استعمال كلمةٍ ما بمدىً دلاليٍّ أوسع مما هو صحيحٌ في لغة الراشدين الفصحى (مثلاً : عندما يستعمل الطفل *doggie* ليشير إلى الكلاب dogs بالإضافة إلى حيواناتٍ أخرى، مثل البقر). (*انظر أيضاً* تعميم ناقص).	overextension

P

علم الأصوات	أصوات اللغة.	phonology
الدليل الإيجابي	الدليل القائم على الصيغ التي تحدث فعليًّا. (*انظر أيضاً* الدليل السلبي غير المباشر ؛ الدليل السلبي).	positive evidence

النقل الإيجابي	استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغةٍ ثانية عندما يكون الناتج صيغةً صحيحةً في اللغة الثانية (*انظر أيضاً* التأثير اللغوي العرضيّ؛ التسهيل؛ التداخل؛ النقل اللغوي؛ النقل السلبي).	positive transfer
الفقر في المثير	افتراضٌ وُضع ليوافق النحو العالميّ بأن المُدخل وحده غير خاصٍ بشكلٍ كافٍ ليسمح للطفل بأن يستوعب تعقيدات نحو الراشدين (*انظر أيضاً* النحو العالميّ).	Poverty of the Stimulus
التداوليّة	الطرق التي تُستعمل فيها اللغة في السياق.	pragmatics
التعبيرات المأثورة	أجزاء من اللغة يتمّ تعلُّمها جملةً واحدةً دون معلوماتٍ عن الأجزاء المكوِّنة لها.	prefabricated patterns
الانعكاس الضميريّ	ضميرٌ يُستعمل (غالباً) مباشرةً بعد اسمٍ ليشير إلى ذلك الاسم (مثلاً: *الرجل هو ذهب إلى المنزل* أو *الرجل الذي هو ذهب إلى المنزل كان مريضاً*). (*انظر أيضاً* ضمير الفصل).	pronominal reflex

طوليّ زائف	استعمال المعلومات اللغوية العرضية لجمع معلوماتٍ عن التغيير الذي يحدث مع مرور الوقت. ويتمّ هذا عادةً باستعمال مجموعاتٍ من المتعلمين في مستوياتٍ كفاية مختلفة (*انظر أيضاً* المعلومات اللغوية العرضية).	pseudolongitudinal
تصنيف نوعيّ نفسيّ	البنية التنظيميّة التي يفرضها المتعلمون على لغاتهم الأصليّة.	psychotypology

R

إعادة الصياغة	إعادة تشكيل قولٍ غير صحيح مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي.	recasts
إعادة البناء	التغييرات أو إعادة تنظيم المعرفة النحوية لدى المرء.	restructuring
ضمير الفصل	ضميرٌ يُستعمل (غالباً) مباشرةً بعد اسم ليشير إلى ذلك الاسم (مثلاً: *الرجل هو ذهب إلى المنزل* أو *الرجل الذي هو ذهب إلى المنزل كان مريضاً*). (*انظر أيضاً* الانعكاس الضميريّ).	resumptive pronoun

المغامرة	المدى الذي يستعدّ فيه الناس لفعل شيء ما دون أن يكونوا متأكّدين من النتيجة.	risk taking

S

اكتساب اللغة الثانية	تعلُّم لغةٍ أخرى بعد أن يتمّ تعلُّم اللغة الأولى. واستعمال هذا المصطلح لا يفرّق بين مواقف التعلُّم (*انظر أيضاً* ل٢).	second language acquisition (SLA)
علم الدلالة	دراسة دلالة الكلمات والجمل.	semantics
الفترة الحسّاسة	الوقت الذي يحدث خلاله معظم التعلُّم الناجح (*انظر أيضاً* الفترة الحرجة).	sensitive period
الفطرة الخاصة	الافتراض الذي يقول بأن هناك مبادئ خاصّة بتعلُّم اللغة. وهذه المبادئ فريدةٌ لِـ (تعلّم) اللغة ولا تُستعمل في حقولٍ معرفيّةٍ أخرى (*انظر أيضاً* الفطرة العامّة).	special nativism
الفعلُ الكلامي	ما يفعله المرء مع اللغة (أيّ الوظيفة التي تُستعمل من أجلها اللغة). ومن الأمثلة على ذلك الشكوى، والتحيات، والرفض.	speech act

الاستقرار	المراحل التي يصل إليها المتعلمون عندما يكون هناك تغيُّر بسيطٌ في بعض أو كلِّ صيغ لغاتهم البينيّة (*انظر أيضاً* اللغة البينية ؛ التحجُّر).	stabilization
فرضية الانسجام البنيوي	الفكرة التي تقول بأن كلّ العالميّات التي هي صحيحةٌ بالنسبة للغات الرئيسيّة هي أيضاً صحيحةٌ بالنسبة للغات البينية.	Structural Conformity Hypothesis
الوضع في سياق إلزامي	طريقةٌ تُستعمل لتحديد معرفة متعلّم اللغة الثانية بتركيبٍ معيّن عن طريق قياس كم عدد المرات التي تُستعمل فيها صيغةٌ معيّنة عندما يتمّ اكتسابها في اللغة الهدف.	suppliance in obligatory context
علم التركيب	يعرف عموماً بالنحو، لكن علم التركيب يعالج ترتيب العناصر في الجمل، وتركيب الجمل.	syntax

T

اللغة الهدف	اللغة التي يتمّ تعلُّمها.	target language (TL)
الأسلوب البرقيّ	مرحلة تقليديّة من الكلام في اكتساب لغة الطفل حيث تكون كلمات	telegraphic

	المحتوى فقط ظاهرةً (مثلاً: *Mommy go work* *أمي يذهب عمل*).	
الزمن	وقت الحادثة أو الفعل، عادةً ما يُشار إليه بفئةٍ تصريفيّة (*انظر أيضاً* الجهة).	tense
وحدة-ن: وحدة انتهائية صغرى	عبارةٌ رئيسيّة زائد أيّ عبارةٍ فرعيّة مُلحقةٌ بها أو متضمَّنةٌ فيها.	T-unit; minimal terminal unit
العالميّات النوعية	العالميات المشتقة من استكشاف القواعد الشائعة بين لغات العالم. والهدف تحديد التشابه بين أنواع اللغات، بما فيها العالميات الاستتباعيّة (*انظر أيضاً* العالميات الاستباعيّة).	typological universals

U

التعميم الناقص	استعمال كلمةٍ ما بمدىً دلاليٍّ أضيق مما هو صحيحٌ في لغة الراشدين الفصحى (مثلاً: ربما لا يستعمل الطفل شجرة ليشير إلى شجرةٍ دون أوراقٍ في زمهرير الشتاء) (*انظر أيضاً* التعميم الزائد).	underextension

النحو العالمي	مجموعةٌ من المبادئ الفطريّة مشتركةٌ بين كل اللغات.	Universal Grammar

٧

هرميّة الصوت التقابلي	الفكرة التي تقول إن التقابل الصوتيّ في الموقع الأوليّ هو الأقل وسماً، بينما التقابل الصوتي في الموقع الأخير هو الأكثر وسماً.	Voice Contrast Hierarchy

كشاف الأسماء

ك

ي

كشاف الموضوعات

أ

ب

ت

ق

ل

م